

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



TÍTULO:

**EL ROL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA LA
CIUDADANÍA: EL CASO DE LA ESCUELA PUCKLLAY Y SU PROPUESTA DEL
CUERPO EN MOVIMIENTO**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN DESARROLLO
HUMANO: ENFOQUES Y POLÍTICAS**

AUTORA:

Paula Vanessa Pino Velásquez

ASESOR:

Jean Marie Ansion Mallet

Noviembre, 2020

RESUMEN

Las artes en la educación tienen un rol fundamental en el desarrollo integral de las personas. La educación artística promueve en las y los estudiantes la cultivación de la imaginación, las emociones y la reflexión crítica para examinar sus propias concepciones y el mundo que los rodean, así como interactuar con interlocutores de diversas procedencias y distintas ideas. En el Perú, a pesar de los esfuerzos de política social por promoverlo, persiste una perspectiva de atención y evaluación educativas en términos de su contribución al crecimiento económico. Desde el enfoque de capacidades, la educación es una capacidad fundamental, en pos de formar competencias para pensar crítica y creativamente para el ejercicio ciudadano democrático. Utilizando una metodología cualitativa, esta tesis recoge la experiencia de la Escuela Puckllay y su propuesta del cuerpo en movimiento para explorar su influencia en el desarrollo de las tres capacidades para la ciudadanía a través de la educación propuestas por Martha Nussbaum — pensamiento crítico, ciudadanía global, e imaginación narrativa— en sus estudiantes. Los hallazgos permiten concluir que la continua participación de las y los estudiantes en las dinámicas del cuerpo en movimiento de Puckllay aportan a la expansión de sus capacidades para la ciudadanía en cuatro puntos: la cultivación de competencias clave para el ejercicio de la ciudadanía como son la empatía, la solidaridad y la compasión; el control de emociones que desembocan directamente del ejercicio artístico como son la vergüenza, la seguridad, la frustración, el miedo y la satisfacción; la formación de una voz propia a través del valor intrínseco que se le otorgaron los estudiantes a su participación en la escuela como vía clave de expresión; y el ejercicio de la reflexión crítica como un proceso de cuestionamiento de las propias ideas y creencias, en relación con la exclusión, la discriminación y las disparidades de género.

Palabras clave: educación peruana, educación para la ciudadanía, educación artística, cuerpo en movimiento, enfoque de capacidades, desarrollo humano

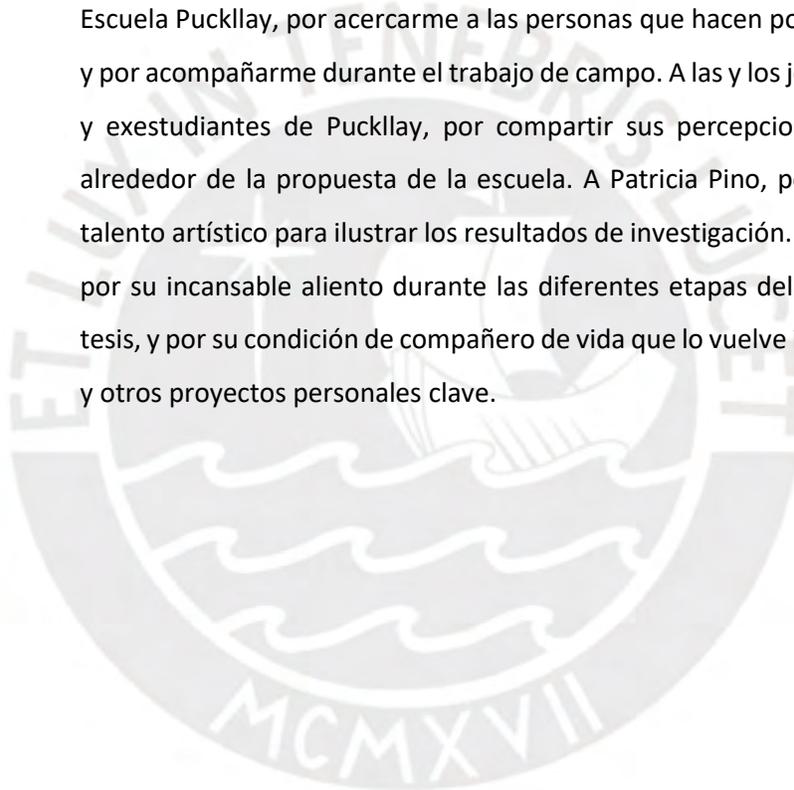
ABSTRACT

The arts in education play a fundamental role in the integral development of people. Arts education fosters the cultivation of imagination, emotions, and critical reflection in students to examine their own conceptions and the world that surrounds them, as well as interact with interlocutors from diverse backgrounds and different ideas. In Peru, despite social policy efforts to promote it, a perspective of educational attention and evaluation persists in terms of its contribution to economic growth. From the capabilities approach, education is a fundamental capability, which allows developing abilities to think critically and creatively for democratic citizenship exercise. Using a qualitative methodology, this thesis gathers the experience of the Escuela Puckllay and its proposal of the body in movement to explore its influence on the development of the three capabilities for citizenship through education proposed by Martha Nussbaum —critical thinking, global citizenship, and narrative imagination— in its students. The findings conclude that the continuous participation of students in the dynamics of Puckllay's body in movement contributes to the expansion of their capabilities for citizenship in four points: the cultivation of key competencies for the exercise of citizenship, such as empathy, solidarity and compassion; the control of emotions that flow directly from the artistic exercise such as shame, safety, frustration, fear and satisfaction; the development of their own voice through the intrinsic value that students gave to their participation in school as a key means of expression; and the exercise of critical reflection as a process of questioning one's own ideas and beliefs, related to exclusion, discrimination and gender disparities.

Keywords: Peruvian education, citizenship education, arts education, body in movement, capability approach, human development

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es el resultado del entusiasta apoyo y de la valiosa guía de varias personas. Agradezco a mi asesor Juan Ansión por las inspiradoras conversaciones alrededor de los temas de la presente investigación, por sus oportunas sugerencias de literatura, y por su estimulante disposición a aprender mutuamente. A Silvia Espinal y Francisco Merino, por sus estimadas orientaciones desde la concepción de este trabajo hasta sus versiones avanzadas. A Guillermo Vásquez y Karim Nieri, por introducirme al mundo de la Escuela Puckllay, por acercarme a las personas que hacen posible la institución, y por acompañarme durante el trabajo de campo. A las y los jóvenes estudiantes y exestudiantes de Puckllay, por compartir sus percepciones y expectativas alrededor de la propuesta de la escuela. A Patricia Pino, por obsequiarme su talento artístico para ilustrar los resultados de investigación. A Juan Diego León, por su incansable aliento durante las diferentes etapas del desarrollo de esta tesis, y por su condición de compañero de vida que lo vuelve inseparable en este y otros proyectos personales clave.



ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	7
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1 DELIMITACIÓN DEL TEMA	10
1.2 JUSTIFICACIÓN	10
1.3 OBJETIVO GENERAL	15
1.3.1 <i>Objetivos específicos</i>	15
1.4 HIPÓTESIS	16
II. MARCO TEÓRICO	17
2.1 LA EDUCACIÓN COMO CAPACIDAD FUNDAMENTAL DEL DESARROLLO HUMANO	17
2.1.1 <i>Educación como capital humano vs Educación como capacidad</i>	18
2.2 EL ROL DE LAS ARTES EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: LA PROPUESTA DE MARTHA NUSSBAUM	26
2.2.1 <i>Las capacidades de una educación para la ciudadanía</i>	26
2.3 EL ROL DE LAS ARTES PARA CULTIVAR EMOCIONES POLÍTICAS	35
2.4 LAS CAPACIDADES HUMANAS CENTRALES Y LA EDUCACIÓN	40
2.5 EL CUERPO EN MOVIMIENTO EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: EL ROL DE LAS ARTES	43
2.5.1 <i>Rabindranath Tagore y el arte del movimiento en la educación</i>	44
2.5.2 <i>John Dewey y los cuerpos que experimentan con el mundo</i>	49
2.5.3 <i>Paulo Freire y los cuerpos conscientes para la liberación</i>	53
III. MARCO CONTEXTUAL	59
3.1 LAS ARTES EN EL PENSAMIENTO EDUCATIVO PERUANO RECIENTE	59
3.2 LAS ARTES EN EL CURRÍCULO NACIONAL	64
3.3 INICIATIVAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO COMPLEMENTO A LA ESCUELA	70
3.4 LA ESCUELA PUCKLLAY: EL JUEGO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL	71
IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	75
4.1 DISEÑO METODOLÓGICO	75
4.1.1 <i>Justificación metodológica</i>	75
4.1.2 <i>Sujetos de estudio</i>	77
4.1.3 <i>Operacionalización</i>	79
4.1.4 <i>Instrumentos</i>	85
4.1.4 <i>Estrategia de análisis y redacción</i>	86
V. RESULTADOS	88
5.1 EJE RELACIONAL	88
5.1.1 <i>Cuidado del otro</i>	89
5.1.2 <i>Colectividad</i>	95
5.1.3 <i>Apertura a la diferencia</i>	101
5.2 EJE INDIVIDUAL	105
5.2.1 <i>Manejo de emociones</i>	106

5.2.2 <i>Voz propia</i>	111
5.3 EJE INSTITUCIONAL.....	114
5.3.1 <i>Organización de la escuela</i>	115
5.4 FACTORES DE CONVERSIÓN	123
VI. CONCLUSIONES	132
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
ANEXOS	143
ANEXO 1: GUÍA DE OBSERVACIÓN	143
ANEXO 2: GUÍA DE ENTREVISTA	148
ANEXO 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN	151



INTRODUCCIÓN

Las artes en la educación tienen un papel fundamental en el desarrollo integral de las personas. La educación artística permite que las y los estudiantes cultiven la imaginación, las emociones y la reflexión crítica que les permitirán a los estudiantes interactuar con interlocutores de distintas ideas, creencias y procedencias (Nussbaum, 1997, 2002, 2006, 2010; Dewey & Dewey, 1915; Tagore, 1961). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de política social para su promoción, persiste una perspectiva de atención y evaluación en términos de su contribución al crecimiento económico y productivo. En el Perú, el sistema educativo ha otorgado poca atención a las artes en la formación de las y los peruanos. Esto se refleja en la preferencia de otras áreas de conocimiento que son distinguidas como de mayor beneficio, así como en la reducción del propósito de las artes en la educación a una producción artística a ser expuesta en fechas conmemorativas específicas. En contraste, el valor de las artes es intrínseco, dado que se relacionan con la formación espiritual de las personas, con el desarrollo de la sensibilidad y creatividad, con el desarrollo cognitivo, estético, social y comunicacional, con la cultivación de aptitudes como la motivación, la autoconfianza, la aceptación y la valoración de otros, y con la aproximación a problemáticas sociales (CNE, 2020, p. 124-125).

El rol de las artes para el desarrollo humano está estrechamente relacionado con el concepto de educación para la ciudadanía. Como faro global de la actual política social, su promoción apunta a cultivar en las y los estudiantes competencias de empatía y solidaridad para interactuar con personas de diversas ideas y procedencias, así como para reflexionar críticamente sobre sus vidas. Por ejemplo, una de las metas del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas le otorga un rol primordial a los aprendizajes para el ejercicio de la ciudadanía mundial¹. La imaginación, la empatía y la solidaridad cultivadas a través de la educación artística contribuyen a fomentar la sensibilidad en torno a los desafíos locales y globales que afectan la vida propia y las vidas de otras personas. A nivel nacional, el *Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena* subraya la importancia de asumir obligaciones hacia nuestros pares, comunidad y el mundo, en pos de que todas las personas, sin distinción ni menoscabo algunos, ejerzan el derecho a una educación de calidad (CNE, 2020, p. 14). Como integrantes de una comunidad democrática, la educación contribuye al desarrollo de capacidades que afirmen el valor fundamental de las personas, así como al ejercicio responsable de la libertad y la responsabilidad en un entorno de equidad (Ibíd, p. 19).

¹ Ver: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.

En esta línea, la atención de las artes en las experiencias educativas enfrenta dos grandes desafíos. Por un lado, reconocer la naturaleza fundamental y el sentido de las distintas formas de expresión de la actividad artística. Por otro lado, fomentar que las artes sean impartidas de manera más crítica, de acuerdo con los contextos sociales y culturales específicos, en pos de una transformación social y diálogo intercultural (CNE, 2020, 125).

Desde el enfoque de capacidades, la educación es una capacidad fundamental (Sen, 1999, p. 5; Nussbaum, 2002, p. 290), en pos de que las personas piensen crítica (Unterhalter, 2006, p. 6; Walker, 2009, p. 334-335) y creativamente (Nussbaum, 1997, 2002, 2006, 2010). En esta línea, la filósofa Martha Nussbaum le otorga un rol clave a las artes en una educación para la sobrevivencia de la ciudadanía democrática. Sostiene que las artes contribuyen a la cultivación de la reflexión crítica y la imaginación, competencias ineludibles para actuar con independencia y para desarrollar una inteligencia que cuestione y resista el poder de la autoridad. Al mismo tiempo, aportan a imbuir de empatía y preocupación el diálogo con interlocutores de diversas concepciones y tradiciones.

El presente trabajo de investigación recoge la experiencia de la organización de educación artística Escuela Puckllay² y su propuesta del cuerpo en movimiento para explorar su influencia en el desarrollo de las tres capacidades para la ciudadanía a través de la educación propuestas por Nussbaum —pensamiento crítico, ciudadanía global, e imaginación narrativa— en sus estudiantes. En específico, se busca: caracterizar y evaluar la propuesta del cuerpo en movimiento de la Escuela Puckllay a partir de la condición de las capacidades para la ciudadanía de sus estudiantes; conocer las percepciones y valoraciones que le asignan las y los estudiantes de la Escuela Puckllay a la propuesta del cuerpo en movimiento en su propósito de desarrollar capacidades para la ciudadanía; e identificar los factores personales, sociales y ambientales de las y los estudiantes de la Escuela Puckllay que influyen, así como analizar la manera en que lo hacen, en el desarrollo de sus capacidades para la ciudadanía.

La metodología cualitativa abarcó dos instrumentos. En primer lugar, observaciones no participantes de las dinámicas de aprendizaje en los talleres e interacciones entre estudiantes y profesores, llevadas a cabo de forma presencial durante el mes de febrero del año 2020. En segundo lugar, entrevistas

² Cabe destacar que la escritura oficial del término es *pukllay*. El uso de la *ck* sirve para representar el sonido de la velar simple. Se trata de la coexistencia de dos sistemas de grafemas: el alfabeto castellano, que utiliza la *c*, y el alfabeto fonético, que utiliza la *k*. Durante la época del Virreinato, se escribía *pucllay*. Entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, se retomó el estudio del quechua por parte de académicos cuya tradición no se enmarcaba en lo hispano. Al abandonarse la *c*, empieza a utilizarse la *q*, tal como lo hicieron en la vanguardia del Sur durante las décadas del 20 y 30, lo que generó que el término se escribiera *puqllay*. Posteriormente, por un consenso académico y político, se adoptó el sistema grafémico llamado actualmente “alfabeto oficial”, razón por la cual hoy en día se escribe *pukllay*. (Consulta al literato y docente del idioma quechua Hans Enciso Choquehuanca, 07/09/20).

semiestructuradas con estudiantes y exestudiantes de la escuela, realizadas en dos etapas: durante el mes de noviembre del año 2019, de manera presencial, y durante el mes de junio del año 2020, por vía telefónica.

Los hallazgos permiten concluir que la continua participación de las y los jóvenes estudiantes en las dinámicas del cuerpo en movimiento de Puckllay aportó al desarrollo de sus capacidades para la ciudadanía en cuatro puntos: la cultivación de **competencias clave para el ejercicio de la ciudadanía** como son la empatía, la solidaridad y la compasión, el **control de emociones** que desembocan directamente del ejercicio artístico como son la vergüenza, la seguridad, la frustración, el miedo y la satisfacción; la **formación de una voz propia** a través del valor intrínseco que se le otorgaron los jóvenes estudiantes a su participación en la escuela como vía fundamental de expresión; y el **ejercicio de la reflexión crítica** como un proceso de cuestionamiento de las propias ideas y creencias, en relación con la exclusión, la discriminación y las diferencias de género.

Este documento se divide en seis secciones. En la primera se presenta el planteamiento del problema, que incluye la delimitación del tema, la justificación, el objetivo general y los objetivos específicos, y las hipótesis de investigación. La segunda sección plantea el marco conceptual, en el que se revisan las nociones de la educación como capacidad fundamental del desarrollo humano, el rol de las artes en la educación para la ciudadanía, el rol de las artes para la cultivación de emociones, las capacidades humanas centrales y su vínculo con la educación, y el cuerpo en movimiento en la educación. La tercera sección se centra en el marco contextual, en el que se describen el papel de las artes en el pensamiento educativo reciente, las artes en el documento curricular nacional, algunas iniciativas destacadas de educación artística como complemento a la escuela, y la presentación del caso de estudio: la Escuela Puckllay. La cuarta sección describe el diseño metodológico de la investigación. La quinta sección expone los resultados del estudio, divididos en cuatro subsecciones: eje relacional —que incluye el cuidado del otro, la colectividad y la apertura a la diferencia—, eje individual —que incluye el manejo de emociones y la voz propia—, eje institucional —que incluye la organización de la escuela—, y factores de conversión. Finalmente, en la sexta sección se alcanzan las conclusiones del estudio.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Delimitación del tema

El tema a estudiar se delimita a la caracterización y análisis de la propuesta del cuerpo en movimiento de la Escuela Pucklly en el desarrollo de capacidades para la ciudadanía de las y los estudiantes. Se acota el lente de análisis del enfoque de capacidades a las tres capacidades esenciales promovidas por Martha Nussbaum en su defensa del rol de las artes en una educación para la democracia: el pensamiento crítico, la ciudadanía global, y la imaginación narrativa.

1.2 Justificación

En años recientes, el gobierno peruano ha llevado a cabo algunos esfuerzos para promover el rol fundamental de las artes en el desarrollo integral de las y los peruanos. Por ejemplo, el nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2017) incluye un énfasis multicultural e interdisciplinario del área de arte y cultura, y el proyecto nacional Puntos de Cultura del Ministerio de Cultura (Mincultura, 2013) apunta a impactar positivamente en la mejora de la educación, salud y seguridad de la población vulnerable a través del arte y la cultura.

Sin embargo, es insuficiente la evidencia sobre el rol de la educación artística para involucrar a los estudiantes en la reflexión crítica sobre asuntos de justicia social, que les habilite una variedad de oportunidades esenciales para ejercer la ciudadanía. Por el contrario, la investigación educativa ha evidenciado que persiste una pedagogía con bajo nivel de demanda cognitiva (Cueto et al., 2013, p. 65), que subvalora el desarrollo de habilidades críticas e imaginativas de los jóvenes para la generación de ciudadanos empoderados. La escasa presencia de la educación artística en la política social se enmarca en una perspectiva tradicional que evalúa áreas vinculadas al desarrollo de las personas solo en términos instrumentales; es decir, por sus contribuciones al crecimiento productivo y al crecimiento económico.

El enfoque de capacidades —enfoque teórico iniciado por el economista Amartya Sen en la década de 1980 y desarrollado por Martha Nussbaum y otros académicos de las humanidades y ciencias sociales— es una alternativa a la evaluación tradicional del desarrollo: una perspectiva amplia para el análisis normativo del bienestar individual y de políticas, programas y proyectos vinculados con asuntos sociales. Este marco conceptual traslada el foco evaluativo basado en la acumulación de recursos o en la

subjetividad a uno basado en las oportunidades reales que tienen las personas para que efectivamente puedan ser y hacer —**capacidades**— como ejercicio de libertad y de agencia.

En el enfoque de capacidades, existe una distinción analítica importante entre los medios y fines del desarrollo y el bienestar. De acuerdo con Robeyns (2005, p. 95), solo los fines tienen una relevancia intrínseca, mientras que los medios son instrumentales para aumentar el objetivo de un mayor desarrollo y bienestar. No obstante, la autora aclara que estas distinciones suelen desaparecer con frecuencia en circunstancias específicas, dado que algunos fines son al mismo tiempo también medios para otros fines. Por ejemplo, la capacidad de educarse, que es un fin en sí mismo, pero también un medio para la capacidad de trabajar o para la capacidad de deliberar.

Asimismo, los fines del bienestar, la justicia y el desarrollo deben conceptualizarse de acuerdo con las capacidades de las personas para funcionar. Esto es: según sus oportunidades efectivas para ser quienes quieran ser y para llevar a cabo actividades valoradas. Estos estados diversos de “seres” y “haceres”, que juntos hacen que una vida sea valiosa, son llamados **funcionamientos**. Así, la diferencia entre funcionamientos logrados y capacidades se puede explicar entre lo llevado a cabo —logros— y lo efectivamente posible —oportunidades o libertades valiosas entre las que una persona puede escoger—. Cuando las personas tienen estas oportunidades efectivas, pueden elegir entre las opciones más valiosas (2005, p. 95).

Robeyns plantea que la correspondencia entre un bien o un recurso y los funcionamientos para lograr ciertos “seres” y “haceres” está influenciada por tres grupos de **factores de conversión**. En primer lugar, los factores individuales de conversión —sexo, género, condición física, inteligencia, habilidades de lectura, entre otros—influyen en la manera en la que una persona puede convertir las características de un bien o recurso en un funcionamiento valorado. La autora utiliza el ejemplo de una persona discapacitada o que nunca ha aprendido a montar bicicleta, y a la que la bicicleta le será de poca ayuda para habilitar su funcionamiento de la movilidad. En segundo lugar, se encuentran los factores sociales de conversión —roles de género, jerarquías sociales, relaciones de poder, normas sociales, políticas públicas entre otros—. En línea con el ejemplo anterior, sin pistas pavimentadas o si la sociedad impone una norma social o legal de que las mujeres esté prohibidas de montar bicicleta sin estar acompañadas, se vuelve casi imposible usar la bicicleta. En tercer lugar, se encuentran los factores ambientales de conversión —ubicación geográfica, clima, contaminación, entre otros— (2005, p. 99). Un daño ambiental como la contaminación del aire puede dificultar la movilidad en bicicleta, a pesar de contar con el bien. Así, no es

suficiente conocer los recursos o bienes que un individuo posee o puede usar, sino que se necesita analizar las circunstancias en las que este vive (Ibíd.).

Estar educado es una capacidad fundamental (Sen, 1999, p. 5; Nussbaum, 2002, p. 290). La educación está íntimamente vinculada a la expansión de capacidades, en pos de que los jóvenes piensen crítica y creativamente, resuelvan problemas, tomen decisiones informadas, gestionen nuevas situaciones y comuniquen efectivamente (Hoffman, 2006, p. 2). Así, fomentar y asegurar habilidades de escritura y lectura en los estudiantes es insuficiente.

En esta línea, Martha Nussbaum ha formulado una extensa defensa de las artes en la educación, como parte de su propuesta de enseñar a los estudiantes a aplicar el pensamiento crítico y la creatividad (1997, 2002, 2006, 2010). Ambas son competencias necesarias para actuar con independencia y para desarrollar una inteligencia resistente al poder de la autoridad. De acuerdo con la filósofa, estas son aptitudes centrales para un país que apunta a fomentar una democracia humana y sensible, dedicada a promover las oportunidades de vida, libertad y búsqueda de felicidad en sus ciudadanos (Nussbaum, 2010, p. 48).

La educación artística permite que el estudiante vea el mundo a través de diversas perspectivas y cultiven la imaginación. A través del diálogo y la colaboración, se origina la identificación empática, que permite concebir a los otros como pares. La pedagogía artística promueve un entendimiento más profundo de uno mismo, así como del entorno social y cultural en el que se vive (Maguire, 2008, p. 18). Desatender el aporte de las artes en la educación puede derivar en iniciativas curriculares que desalienten la libertad, la determinación, la autonomía, facultades que le permiten a los estudiantes convertirse en aprendices intuitivos (Ibíd., p. 14).

En contraste, una educación para el crecimiento económico muestra cierto desprecio por las artes, dado que a simple vista no derivan en el progreso económico (Nussbaum, 2010, p. 45). En el Perú, esto puede reflejarse en la insistencia por evaluar un aprendizaje centrado en las competencias en matemáticas y lenguaje a través de pruebas estandarizadas nacionales como la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), e internacionales como la del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y la del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Las escasas iniciativas que podrían promover las capacidades de los jóvenes, que los empodere para participar en sociedades democráticas, se pervierten en modelos evaluativos basados en el progreso económico.

Desde el año 2009, el propósito de la Escuela Puckllay es el de impulsar la práctica artística como herramienta fundamental para la formación del ser humano, el intercambio y el trabajo en conjunto como

base del desarrollo, la valoración y el respeto por la identidad, y el intercambio cultural. Su directora general, Anabelí Pajuelo, resalta una visión de transformación social a través del arte. Ofrece un espacio para que los jóvenes expresen sus percepciones y expectativas personales y sobre su comunidad a través de dimensiones artísticas. Destaca que participar en la Escuela les permite mirar sus vidas con alegría y esperanza, aspectos que en muchos casos se han olvidado debido a las condiciones severas en las que viven (Barriga et al., 2011, p. 47).

La propuesta de la Escuela Puckllay apunta a alinearse con una educación para la ciudadanía. La pedagogía está basada en una estrategia dialógica: los profesores actúan como facilitadores y cocreadores junto con los estudiantes. Al final de cada periodo de formación —ciclo que lleva a cabo de manera paralela a la formación escolar: hasta nueve años, de acuerdo con el momento de ingreso—, las y los estudiantes de Puckllay presentan una obra construida sobre la base de discusiones colectivas sobre diversos temas que afectan sus vidas y la comunidad ubicada en Lomas de Carabayllo. Así, el concepto detrás del producto artístico es potenciado mediante el diálogo reflexivo. La estética dialógica, como el enfoque de capacidades, se preocupa por la libertad y por el desarrollo de un entorno adecuado para el florecimiento humano a través de las artes (Maguire, 2008, p. 18).

La experiencia de Puckllay ha sido recogida por tesis de licenciatura elaboradas desde los campos de la gestión social (Escalante, Herrera & Yánac, 2017) —en relación con la gestión de colaboraciones institucionales de organizaciones culturales—, las artes escénicas (Malca, 2008) —en relación con los referentes de identidad social urbano-marginal circunscritos a tipos de manifestaciones teatrales en la periferia de Lima—, y la comunicación para el desarrollo (Cáceres, 2013) —en relación con los elementos de las artes escénicas que sirven como recursos comunicacionales para facilitar procesos de inclusión social.

No obstante, persiste un vacío de información sobre la vinculación de la propuesta pedagógica de iniciativas de educación artística como la Escuela Puckllay, como complemento de la escuela formal, con la generación de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía, en espacios donde coexisten diversas privaciones para llevar vidas valoradas.

Este estudio toma la experiencia de la Escuela Puckllay como un estudio de caso para explorar el desarrollo de las capacidades que les permiten a los sujetos de estudio reflexionar, cuestionar y deliberar sobre las cuestiones individuales y de su comunidad que afectan sus vidas y las de sus compañeros. Esta caracterización y análisis se llevará a cabo a través de dos estrategias teóricas:

En primer lugar, se estudiará la influencia de la propuesta de la Escuela Puckllay en el desarrollo de las tres capacidades de una educación para la ciudadanía propuestas por Martha Nussbaum —pensamiento crítico, ciudadanía global, e imaginación narrativa. El modelo de educación liberal de la filósofa le otorga un rol clave a las artes para cultivar la imaginación, las emociones y la reflexión crítica que los estudiantes requieren para formarse como futuros ciudadanos de la democracia. En este sentido, una propuesta de educación artística para el desarrollo humano puede potenciar la examinación crítica de uno mismo y de las tradiciones a través de la mirada a otras y diversas circunstancias. Puede cultivar la capacidad de los estudiantes de no concebirse como simples miembros de un grupo o espacio local, sino como seres humanos atados a otras personas por lazos de reconocimiento y preocupación. Así, por ejemplo, permite intercambiar perspectivas y reflexionar sobre las circunstancias alrededor de las narrativas las canciones y las piezas teatrales. Ello le otorga al joven una visión de su posición en el mundo y fortalece su sentido de reconocimiento. Asimismo, la imaginación permite que los jóvenes interioricen asuntos de justicia social de una manera más profunda, al mismo tiempo que intercambian y discuten ideas de una manera horizontal. Aún más, las artes alivian la tensión que puede suponer cuestionar la tradición y la autoridad. Estas son capacidades para idear la ciudadanía democrática. Su cultivo se vincula estrechamente con un modelo educativo potenciado por las artes. Este modelo es el que recoge la propuesta del presente estudio.

En segundo lugar, recurrimos al rol instrumental de las capacidades para plantear que las tres capacidades en las que se enfoca el presente análisis pueden fomentar otras capacidades. En este punto, consideramos el rol particular de la propuesta del cuerpo en movimiento de la Escuela Puckllay para este propósito. Así, de la lista de diez capacidades centrales propuesta por la filósofa, consideramos que cinco, en particular, están estrechamente vinculadas con las tres capacidades que la educación debe fomentar para la ciudadanía democrática, potenciadas por las posibilidades del cuerpo en movimiento de las y los estudiantes. Estas capacidades son: Sentidos, imaginación y pensamiento; Emociones; Razón Práctica; Afiliación; y Juego. Las artes del cuerpo en movimiento en una educación para la ciudadanía pueden estimular el uso de los sentidos, de pensar e imaginar. Pueden fomentar las emociones, poderosos motivadores de acción, mediante sentimientos de simpatía, preocupación y afecto por otros. Pueden promover la razón práctica a través de la reflexión crítica para el discernimiento sobre una concepción buena de la propia vida. Pueden desarrollar la afiliación con otros a través de la colectividad, de la reciprocidad y del reconocimiento del otro igual y valioso. Pueden impulsar el juego como estrategia educativa, para que los jóvenes fortalezcan su indagación y respeto sobre la otredad. Así, aunque la elección de las tres capacidades esenciales que fomenta una educación de Nussbaum se justifica como

enfoque para analizar una propuesta de educación artística, dicho análisis también tomará en cuenta el desarrollo de otras capacidades humanas centrales a través de la propuesta del cuerpo en movimiento de la escuela que estudiaremos.

Sumado a la contribución a la evidencia sobre la manera en que la educación artística puede impactar en el desarrollo de las capacidades esenciales para la ciudadanía, consideramos que esta investigación puede ofrecer pistas sobre el rol de las artes para el cumplimiento del objetivo de una educación para el desarrollo humano, que complementen el currículo nacional peruano. Así, por un lado, consideramos que el caso analizado puede sumar a la relevancia de fortalecer esta área en la planificación curricular. Por otro lado, consideramos que puede sumar a la promoción de otras iniciativas de educación artística que complementen la educación básica regular. Dado que, en nuestro país, aún persisten brechas de calidad, pertinencia y equidad de la educación, cuyas consecuencias penalizan a los grupos marginalizados, este análisis puede contribuir a conocer el impacto de la educación artística para la ciudadanía en espacios en los que concurren diversas privaciones.

1.3 Objetivo general

- Identificar y analizar la manera en que la propuesta del cuerpo en movimiento de la Escuela Puckllay influye en el desarrollo de capacidades para la ciudadanía de sus estudiantes.

1.3.1 Objetivos específicos

- Caracterizar y evaluar la propuesta educativo-artística del cuerpo en movimiento de la Escuela Puckllay a partir de la condición de las capacidades para la ciudadanía de sus estudiantes.
- Conocer las percepciones y valoraciones que le asignan las y los estudiantes de la Escuela Puckllay a la propuesta del cuerpo en movimiento en su propósito de desarrollar capacidades para la ciudadanía.
- Identificar los factores personales, sociales y ambientales de las y los estudiantes de la Escuela Puckllay que influyen —y analizar la manera en que lo hacen— en el desarrollo de sus capacidades para la ciudadanía.

1.4 Hipótesis

- La propuesta del cuerpo en movimiento de la Escuela Puckllay promueve una metodología lúdica que apunta a potenciar, individual y colectivamente, la creatividad, la colaboración y la disciplina. En diversas intensidades, esta propuesta amplía las tres capacidades esenciales de una educación para la ciudadanía: pensamiento crítico, ciudadanía global e imaginación narrativa. A través de la creación artística y el trabajo con el cuerpo, las y los estudiantes cultivan la reflexión crítica sobre las problemáticas sociales que afectan sus vidas y afectan su comunidad, así como la empatía y la solidaridad sobre las circunstancias que afectan las vidas de sus compañeros.
- Las y los estudiantes perciben que su participación en la Escuela Puckllay les ha permitido cultivar competencias para relacionarse con pares de distintas personalidades y formas de concebir el mundo, así como para reflexionar críticamente sobre sus propias tradiciones y creencias, y sobre los asuntos que afectan sus vidas y las de sus compañeros. Ello, tanto dentro de las dinámicas de los talleres como fuera de estas, lo que les ha habilitado facultades clave para el ejercicio ciudadano.
- Ciertos factores personales —como el género, las condiciones físicas, factores de riesgo como las drogas y la delincuencia, y/o el desempeño en su escuela formal— factores sociales —como las relaciones de poder entre los profesores y los estudiantes, y los roles de género— y factores ambientales —como la contaminación ambiental en Lomas de Carabaylo— afectarían el desarrollo de las capacidades para la ciudadanía de las y los estudiantes de Puckllay.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 La educación como capacidad fundamental del desarrollo humano

Un tema central para el desarrollo humano como es la ciudadanía democrática no puede ser entendido sin educación. La educación permite que las personas se empoderen, se enfrenten a los abusos de los más poderosos, denuncien las injusticias que padecen y reclamen sus derechos (Unterhalter, 2009, p. 208).

La educación es fundamental para el florecimiento humano, dado que abre el camino para adquirir otras capacidades valiosas. El rol central de la educación es recogido en el Informe de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas, cuyo versión actual del Índice de Desarrollo Humano (IDH) incorpora la educación medida por los *años esperados de escolaridad* y el *promedio de años de escolaridad*. En el año 2004, la edición del reporte se centró en la libertad cultural, referida a la ampliación de opciones individuales y no en preservar valores ni prácticas como un fin en sí con una lealtad ciega hacia las tradiciones. Sin embargo, de no lograr un cambio en la cultura política —el modo en que los ciudadanos piensan y actúan para interiorizar las necesidades y aspiraciones de los demás—, las políticas públicas que reconocen las identidades culturales y favorecen la diversidad no serán suficientes. En ese entonces, la educación aún se medía por la *tasa de alfabetización de adultos* y la *tasa bruta combinada de matrícula en educación primaria, secundaria y terciaria* (PNUD, 2004). En el año 2019, el reporte se enfocó en las desigualdades del desarrollo humano, las cuales exigen mirar más allá del ingreso y de los promedios. Sugiere que los países realineen sus objetivos de políticas existentes para enfocarse, por ejemplo, en la educación de calidad en todas las edades, en vez de solo atender las tasas de matriculación en primaria y secundaria. Asimismo, para comprender las desigualdades de ingreso se requiere evaluar otro tipo de disparidades que interactúan entre sí y se agudizan durante la vida (PNUD, 2019).

En este sentido, la educación se vincula con muchos más aspectos que cifras sobre escolaridad. La comprensión de la educación en el enfoque de capacidades incluye conceptos clave de agencia y capacidad que contrasta con un rol de la educación como capital humano (Unterhalter, 2009, p. 208). En las siguientes líneas, la educación será explorada como una capacidad básica del desarrollo humano, que a su vez cumple un rol fundamental para promover otras capacidades valiosas. Esta concepción difiere de la teoría del capital humano, que concibe a la educación como un medio para dotar a las personas de las habilidades necesarias para contribuir al crecimiento económico.

2.1.1 Educación como capital humano vs Educación como capacidad

La teoría del **capital humano** se concentra en el valor instrumental de la educación como posibilitador de retornos individuales y colectivos en términos de crecimiento económico. Surge al observar que la escolaridad desarrolla ciertas cualidades en las personas para mejorar la productividad y la acumulación de riqueza. Así, invertir en las personas se concibe como una manera similar a invertir en otros medios de producción como materiales u otro tipo de recursos. La idea del valor económico de la escolaridad empezó a expandirse desde 1960 y, aún hoy en día, tiene un importante impacto en la toma de decisiones sobre políticas educativas (Unterhalter, 2009, p. 208).

Sin embargo, las personas no solo se interesan en la educación porque esta les permitirá ganar más dinero o encajar mejor en la sociedad, sino por otras razones valiosas. Se puede pensar en personas que disfrutaban de la educación por derecho propio, porque les permite desafiar estructuras persistentes de poder, o porque les permite ejercitar una comprensión de valores que no son económicos, como, por ejemplo, el cuidado, la igualdad o la conexión social (HDCA, 2007, p. 3).

El marco del capital humano supone que cuando la escolaridad ha desarrollado aspectos útiles para la productividad, los mercados de trabajo les asignarán a las personas empleos de acuerdo con sus niveles de habilidades adquiridos. Sin embargo, la supuesta eficiencia de este marco ignora puntos como el contenido y las dinámicas de la escolaridad, las vidas sociales de los maestros o los procesos de aprendizaje, las maneras en que las desigualdades en educación están asociadas con la raza, el nivel socioeconómico o el género, así como la persistencia intergeneracional de estos aspectos. Para enfrentar la segregación, el marco del capital humano propone brindar más educación para mejorar los niveles de crecimiento económico (Unterhalter, 2009, p. 211-212).

En contraste con el marco del capital humano, el **enfoque de capacidades** se concibe como una alternativa a la evaluación tradicional del desarrollo: una perspectiva amplia para el análisis normativo del bienestar individual y de políticas, programas y proyectos vinculados a asuntos sociales. Este marco conceptual traslada el foco evaluativo basado en la acumulación de recursos o en la subjetividad a uno basado en las oportunidades reales que tienen las personas para que efectivamente puedan ser y hacer — **capacidades**— como ejercicio de libertad y de agencia.

Robeyns plantea que existe una distinción analítica relevante entre los medios y fines del desarrollo y el bienestar en el enfoque de capacidades. Aunque indica que solo los fines tienen una relevancia intrínseca,

mientras que los medios son instrumentales para un mayor desarrollo y bienestar, esclarece que estas diferencias suelen desvanecerse, dado que, en circunstancias particulares, ciertos fines son también medios para otros fines. Un ejemplo es la capacidad de educarse, que es un fin en sí mismo, pero también un medio para la capacidad de trabajar o para la capacidad de deliberar (2005, p. 95).

El enfoque de capacidades propone además que los fines del bienestar, la justicia y el desarrollo deben conceptualizarse según las capacidades de los individuos para funcionar. Es decir, de acuerdo con sus oportunidades efectivas para ser quienes quieran ser y para llevar a cabo actividades valiosas. Estos estados varios de “seres” y “haceres” son llamados **funcionamientos**, y juntos hacen que una vida sea valiosa. Describe Robeyns que “los funcionamientos incluyen trabajar, descansar, saber leer y escribir, estar sano, formar parte de una comunidad, ser respetado, entre otros” (2005, p. 95, traducción propia). Así, la diferencia entre funcionamientos logrados y capacidades se puede explicar entre lo llevado a cabo y lo efectivamente posible. Esto es, entre los logros y las oportunidades o libertades valiosas entre las que un individuo puede escoger. Cuando uno tiene estas oportunidades efectivas, puede escoger entre las opciones más valiosas (Ibíd.).

Existen tres grupos de **factores de conversión** que influyen la relación entre un bien y los funcionamientos para lograr ciertos “seres” y “haceres”. Primero, los *factores individuales de conversión* influyen en la manera en la que una persona puede convertir las características de un bien o recurso en un funcionamiento valorado. Por ejemplo, el sexo, el género, la condición física, la inteligencia, las habilidades de lectura, entre otros. La autora describe el caso de una persona discapacitada o que nunca ha aprendido a montar bicicleta, por lo que la bicicleta le será de poca ayuda para habilitar su funcionamiento de la movilidad. Segundo, los *factores sociales de conversión*, entre los que se encuentran los roles de género, las jerarquías sociales, las relaciones de poder, las normas sociales, las políticas públicas, entre otros. Así, por ejemplo, si las pistas pavimentadas o si la sociedad impone una norma social o legal de que las mujeres esté prohibidas de montar bicicleta sin estar acompañadas, se vuelve casi imposible usar la bicicleta. Tercero, los *factores ambientales de conversión*, entre los que se encuentran la ubicación geográfica, el clima, la contaminación, entre otros (Robeyns, 2005, p. 99). Un daño ambiental, por ejemplo, como la polución del aire podría dificultar la movilidad en bicicleta, a pesar de contar con el vehículo. En este sentido, no basta con contar con información de los recursos o bienes que una persona posee o puede utilizar, sino que se requiere evaluar las circunstancias en las que esta vive.

Existen ciertas coincidencias y diferencias entre las versiones del enfoque de capacidades Sen y Nussbaum. Ambos autores coinciden en que el espacio de las capacidades es el más fructífero para llevar

a cabo comparaciones de calidades de vida. Sen se enfoca en el uso comparativo de las capacidades y si bien al evaluar las sociedades destaca ciertas capacidades como más importantes que otras, no ha planteado una lista formal de capacidades, aunque desliza algunas pistas de las direcciones que esta enumeración tomaría. En esta línea, una diferencia entre Nussbaum y Sen es que ella va más allá: propone un umbral de capacidades como base para constituir los principios que los ciudadanos pueden demandar a sus gobiernos (Nussbaum, 2011, p. 70).

He aquí otra coincidencia. La idea de Sen de no proponer una lista fija de capacidades se vincula con la relevancia de la deliberación democrática. La versión de Nussbaum también respeta la importancia de la deliberación democrática en la implementación y la especificación de la lista de capacidades por parte de los países. Sin embargo, la autora también reconoce que, en una democracia aspiracional, las y los ciudadanos pueden deliberar tanto de los principios políticos fundamentales como de ciertos derechos o enmiendas constitucionales; es decir, la deliberación puede ser distinta del marco inicial, en varios niveles y contextos (Nussbaum, 2011, p. 74-75).

Existe otra diferencia entre ambos autores. Sen a veces habla de las capacidades como si fueran zonas valiosas de la libertad y como si la tarea social general debería ser la de maximizar la libertad. De acuerdo con la filósofa, no es claro que la idea de promover la libertad sea un proyecto político coherente, dado que hay libertades que limitan otras. Además, plantea, ninguna sociedad que persiga la igualdad o un mínimo social puede evitar restringir la libertad de muchas maneras. Por ejemplo, la justicia de género no puede ser perseguida con éxito sin limitar la libertad masculina. Así, hay libertades que no están implícitas en una concepción de justicia social y no deberían aparecer en una lista de derechos fundamentales constitucionales (Nussbaum, 2011, p. 71-73).

Sen argumenta que, de acuerdo con sus características individuales, sociales y económicas, una persona tiene la habilidad de hacer —o ser— ciertas cosas que tiene razones para valorar. El motivo de esta valoración puede ser *directo*, es decir, el funcionamiento involucrado puede enriquecer directamente su vida, *indirecto*, es decir, el funcionamiento involucrado puede enriquecer indirectamente su vida. Para esta segunda concepción, Sen pone de ejemplo la contribución a una mayor producción o la imposición de un precio de mercado. En principio, la perspectiva del capital humano puede definirse de manera amplia para cubrir ambos tipos de valoración, aunque, convencionalmente, se define en término de valor indirecto, dado que las habilidades humanas pueden ser utilizadas como “capital” en la producción. Esta visión más estrecha del enfoque del capital humano puede encajar en una perspectiva más inclusiva de las capacidades humanas, que engloban tanto las consecuencias directas como indirectas de las

habilidades humanas. Sen pone como ejemplo a la educación que puede hacer que una persona sea más eficiente en la producción de bienes, esto es, en pos de la mejora del capital humano. Ello puede aumentar el valor de la producción, así como los ingresos de la persona que ha sido educada. Sin embargo, una persona puede beneficiarse de la educación en la lectura, en la comunicación, en la agumentación, en poder elegir de una manera más informada, en ser tomado de una manera más seria por otras personas, entre otros (1997, p. 1959-1960).

Así, la concepción de que las habilidades humanas solo fomentan el crecimiento económico no revela la razón de una búsqueda por vivir una vida valorada. Si el propósito fundamental es la ampliación de oportunidades para vivir un tipo de vida preciada, el rol del crecimiento económico debe ser necesariamente incluido dentro de una comprensión más profunda del proceso de desarrollo. Una comprensión como la que concede un enfoque basado en la expansión de capacidades para vivir vidas más libres y valoradas. En este proyecto, la educación es uno de los factores que fomentan las libertades efectivas (Sen, 1997, p. 1960).

En ese sentido, el enfoque de capacidades va más allá de la teoría del capital humano al concebir diversas maneras en que la educación amplía la libertad de las personas. En su estudio sobre el rol de la acción pública para expandir las libertades en India, Drèze y Sen exponen cinco modos distintos en los que la educación es valiosa en esta línea. En primer lugar, a través de una *importancia intrínseca*. Indican los autores: “Estar educados es un logro valioso en sí mismo, y la oportunidad de tenerla puede ser de importancia directa en la libertad efectiva de una persona”. En segundo lugar, a través de *roles instrumentales personales*. En relación con esta categoría, explican: “La educación de una persona puede ayudarla a realizar muchas cosas, además de solo estar educado, que también es valioso. Por ejemplo, puede ser importante para conseguir un trabajo...”. En tercer lugar, a través de *roles instrumentales sociales*, dado que, plantean, “una mayor alfabetización y educación básica pueden facilitar la discusión pública sobre las necesidades sociales y fomentar demandas colectivas informadas...”. En cuarto lugar, a través de *roles instrumentales del proceso*, en el sentido de que “el proceso de escolarización puede traer beneficios, incluso aparte de sus objetivos explícitamente perseguidos, esto es, la educación formal”. En quinto lugar, a través de *roles empoderadores y distributivos*. Ello debido a que “una mayor alfabetización y logros educativos de los grupos marginados pueden mejorar su habilidad para resistir a la opresión, organizarse políticamente y conseguir un trato más justo” (2002, p. 39-40).

Robeyns modifica la versión de Drèze y Sen para exponer los distintos roles de la educación. Primero, recoge su *importancia intrínseca*, dado que una persona puede valorar conocer algo simplemente en aras

de este conocimiento. Segundo, recoge el rango de roles instrumentales de la educación, enfocándose en dos dimensiones: la dimensión personal versus la colectiva, y la dimensión económica versus la no económica (2006, p. 70). Sobre estas dimensiones, la autora realiza cuatro combinaciones de los roles instrumentales de la educación, en las que vincula la perspectiva de la educación como capital humano y la perspectiva de la educación como capacidad.

En primer lugar, el *rol instrumental económico personal* de la educación permite que una persona pueda contar con mejor información para alcanzar oportunidades económicas y laborales, lo que permite que preserve su nivel de vida. La autora pone como ejemplos como la educación “puede ayudar a una persona a encontrar un trabajo, a ser menos vulnerable en el mercado laboral, a estar mejor informado como consumidor...”. En segundo lugar, los *roles instrumentales económicos colectivos* de la educación permite contar con grupos educados necesarios para el crecimiento económico. Como ejemplo, describe “si el crecimiento económico necesita cambiar de una economía basada en la agricultura a una basada en la industria o servicios, entonces una fuerza laboral educada será necesaria para el crecimiento económico” (Robeyns, 2006, p. 70-71).

Estos primeros dos roles instrumentales económicos pertenecen al núcleo del enfoque del capital humano de la educación. Sin embargo, el enfoque de capacidades propone que los roles instrumentales de la educación pueden también ser no económicos. Así, en tercer lugar, los *roles instrumentales no económicos personales* de la educación pueden abrir las mentes de las personas para que reconozcan que no necesariamente tienen que vivir similares vidas a las de sus padres, sino que también tienen otras opciones. A modo de ejemplo, indica: “uno podría pensar en tener acceso a información al poder leer el periódico o una receta médica, estar informado sobre temas de salud, reproducción y anticoncepción, poder hablar con extraños en su idioma...”. En cuarto lugar, los *roles instrumentales no económicos colectivos* de la educación permiten, por ejemplo, que los jóvenes aprendan a vivir en una sociedad donde las personas tienen diferentes puntos de vista sobre lo que es una buena vida, en pos de una sociedad más tolerante. También permiten que las mujeres pueden cuestionar y organizarse para rechazar las tradiciones que las subyugan, dado que al adquirir conocimientos puede coordinar colectivamente y luchar contra la opresión (Robeyns, 2006, p. 71).

Unterhalter describe tres categorías que agrupan lo que se ha investigado e escrito sobre el enfoque de capacidades y la educación. La primera categoría está compuesta por aquellos que, desde el *propio lenguaje del enfoque de capacidades* que hemos descrito en párrafos anteriores, han abordado la manera en la que los recursos son convertidos en capacidades, con un foco en el valor de la educación y los

procesos para evaluarlo. En este sentido, la distinción entre capacidades y funcionamientos es muy útil en educación. El concepto de las capacidades subraya las libertades reales que un estudiante tiene para realizar elecciones informadas que le permitan alcanzar una vida que este tiene razones para valorar. Por ejemplo, saber leer y escribir o ser una persona educada, tener conocimientos de historia, poder ser parte de una discusión junto con otros estudiantes, o ser respetado por profesores y pares en una escuela son logros relevantes (2009, p. 217). Sin embargo, evaluar solo los funcionamientos o los resultados puede ofrecer muy poca información sobre qué tan bien le va a las personas. Algunos casos pueden parecer que han logrado los mismos funcionamientos, pero detrás de resultados iguales, pueden esconderse historias distintas. La autora utiliza un caso concreto para ilustrar esta categoría: narra el caso de dos niñas de Kenia que han reprobado el área de matemática en una prueba estandarizada internacional. Una niña asiste a una escuela en Nairobi, con un entorno de aprendizaje seguro y profesores motivados. La razón principal de haber fallado fue su decisión de pasar menos tiempo estudiando y más tiempo con sus amigos. La otra niña asiste a una escuela en Wajir, uno de los distritos más pobres del país. A pesar de tener gran interés en la escuela, falló en el examen por no contar con una preparación adecuada, a lo que se sumaba que debía dedicarse a tareas en el hogar (Ibíd., p. 217-218).

En relación con la primera categoría de literatura sobre el enfoque de capacidades y la educación, Unterhalter plantea, además, que utilizar esta perspectiva para evaluar las ventajas y desventajas en educación supone tener otra mirada desde las políticas públicas. La política educativa debe tomar en cuenta el paso de capacidades a funcionamientos, así como los factores de conversión que los afectan. Esto quiere decir, que se deben considerar las características del paso de libertades individuales y colectivas a funcionamientos valorados. Este paso puede llevarse a cabo de manera interna, es decir, de acuerdo con la manera en que las personas interiorizan y entienden el valor de la educación, y de manera externa, es decir, de acuerdo con la calidad del servicio educativo que es entregado a las personas, las habilidades y el conocimiento de los maestros, las formas de discriminación, entre otros elementos (2009, p. 218). Por ejemplo, según la autora, si evaluamos el vínculo entre recursos y capacidades en una escuela que enseña habilidades para leer y escribir, se deben tomar en cuenta asuntos como el tiempo libre de los niños para practicar la lectura y la escritura, la particularidad del entorno social de los estudiantes para aplicar ciertas metodologías de enseñanza, entre otros elementos. Así, es fundamental considerar que existen procesos sociales que fomentan o reducen capacidades, los que son pasados por alto en una evaluación estándar (Unterhalter, 2009, p. 220).

La segunda categoría está conformada por literatura que ha vinculado discusiones sobre el enfoque de capacidades con preguntas amplias sobre *la igualdad y la justicia social en educación*. En esta línea, la autora propone que más allá de pensar en la igualdad de acceso, los recursos, o los resultados, se debe tomar en cuenta la heterogeneidad de las necesidades e intereses humanos. Por ejemplo, las diferencias entre los enfoques de capital humano, derechos humanos y capacidades han servido para analizar la igualdad de género en la educación. En el modelo de capital humano, la decisión de educar a un hijo o a una hija se toma solo por un interés en la eficiencia económica. En el enfoque basado en derechos, los hombres y las mujeres tienen los mismos derechos, pero no se pueden hacer más reclamos de cambio social una vez que se otorgan. Con frecuencia, las desigualdades de género se reproducen de forma sutil, a pesar de que se otorgue la igualdad de acceso a la educación para niños y niñas (Unterhalter, 2009, p. 221-222).

“El capital humano siempre es solo instrumental; por lo tanto, solo debe ingresar a nuestro análisis normativo cuando se piensa en cuestiones de eficiencia y algunos de los contenidos de la educación, pero, por las razones señaladas anteriormente, nunca debe funcionar como el marco teórico general utilizado para orientar las políticas educativas, las políticas fiscales y las decisiones presupuestarias. Los derechos son claramente importantes en el discurso diario. Sin embargo, a nivel teórico, los derechos siempre necesitan un criterio moral previo. Los derechos son siempre derechos sobre algo” (Unterhalter, 2009, p. 222, traducción propia).

Por otro lado, las capacidades siempre deben importar intrínsecamente, aunque también importen instrumentalmente. Así, el propósito final es expandir las capacidades de las personas, incluida la de educación. Los derechos pueden ser un instrumento en esta línea, pero deben ser abordados de manera estratégica, dado que en podrían ser útiles en algunos contextos y en otros no. Finalmente, lo que debe importar no solo es proclamar que todas y todos tenemos derecho a la educación, sino hacer lo requerido para formar parte de una visión integral sobre la educación de calidad que se le debe a las personas, como parte de democracias justas (Robeyns, 2006, p. 80-83, citada por Unterhalter, 2009, p. 222).

El enfoque de capacidades también se ha vinculado con los asuntos de equidad y de justicia a través de su aplicación a la pedagogía. Más allá de los límites en los que tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje, y de los imperativos de capital humano o costo-beneficio, se apunta a una pedagogía transformadora. Dicha transformación supone el fomento de la crítica en el conocimiento que adquieren los estudiantes, vinculada con la formación de identidades, y el apoyo a su agencia y la bienestar (Unterhalter, 2009, p.

223). Estas ideas se vinculan estrechamente con la obra del educador brasileiro Paulo Freire y su defensa de una pedagogía crítica basada en el desarrollo de las capacidades de cada estudiante.

Walker revisa la estrecha vinculación entre los planteamientos de Freire y una pedagogía del desarrollo humano. De acuerdo con el brasileiro, la esencia política de la educación se muestra en los valores y miradas de los estudiantes y de los maestros, como parte de una dinámica de aprendizaje. También en las metodologías de evaluación, en las políticas de inversión, en lo que se incluye y se ignora en el currículo, en el valor dedicado a los puntajes, en el idioma de la enseñanza, y en las políticas públicas que estructuran en proceso de aprendizaje. El marco de la pedagogía crítica permite examinar cómo las desventajas educativas son configuradas por elementos sociales, económicos y políticos. Al reconocer prácticas antidemocráticas y sus conexiones estructurales, el estudiante puede generar un cambio. En esta línea, en un enfoque pedagógico para el desarrollo humano, los maestros poseen un marco mental cuestionador, crítico y reflexivo. Están abiertos a aprender de sus estudiantes y de otros maestros. También son ciudadanos activos y permiten que los estudiantes experimenten la democracia: se involucran en asuntos de justicia social que pueden ser subversiones de tipo intelectual o protestas públicas (2009, p. 334-337). En el quinto acápite del marco teórico de la presente investigación, dedicado al cuerpo en movimiento en la educación, se revisarán con mayor detalle las diversas ideas del pensador.

Retomando a Unterhalter y la literatura sobre el enfoque de capacidades y la educación, la tercera manera categoría se ha enfocado las investigaciones sobre la manera en la que se discute y recoge la información sobre las capacidades educativas. A modo de ejemplo, la autora indica que la alfabetización ha sido utilizada tradicionalmente como un indicador de la capacidad de leer y escribir. Sin embargo, las personas pueden considerar que tienen esta capacidad aun cuando no superen una prueba estándar de escritura y lectura. Asimismo, el debate sobre capacidades educativas se lleva a cabo de dos maneras. Por un lado, a través de las distinciones necesarias para mejorar las actuales mediciones de calidad educativa, por ejemplo, relacionadas con el empoderamiento y su vínculo particular con la educación. Por otro lado, a través de estudios prácticos que han apuntado a desarrollar otro tipo de metodologías para medir la educación (2009, p. 224-225).

Por lo expuesto, un foco en las capacidades es útil para abordar las deficiencias de la concepción de educación desde el marco del capital humano. La educación permite que las personas desarrollen sus propias concepciones de “seres” y “haceres” valiosos. En pos de la expansión de capacidades como aspiración normativa central, la educación se vincula tanto con el desarrollo del aprendizaje como con la ampliación de elecciones valiosas (HDCA, 2007, p. 3). Como capacidad fundamental, la educación

interconecta el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo humano. Asimismo, promueve las capacidades para que los jóvenes reflexionen de manera crítica y creativa en pos de la resolución de problemas y toma de decisiones. A continuación, desarrollaremos la propuesta de una educación para la ciudadanía de la filósofa Martha Nussbaum y el relevante papel de las artes en su fomento.

2.2 El rol de las artes en la educación para la ciudadanía: la propuesta de Martha Nussbaum

2.2.1 Las capacidades de una educación para la ciudadanía

Hoy en día, aún en sociedades establecidas como libres y democráticas, se fragua un enfrentamiento entre la intransigencia y la agresión, y entre el entendimiento y la tolerancia. Estos son sentimientos que las instituciones políticas y sociales pueden promover o contener (Nussbaum, 2010, p. 54). Explorar la complejidad humana para entender los mecanismos detrás de la jerarquización social, demanda una educación práctica para que los jóvenes ciudadanos ejerciten una experiencia empática (Ibíd., p. 64). Las artes tienen un papel fundamental en este sentido.

La filósofa nos recuerda que la transformación de los modelos educativos en el mundo ha acompañado el arribo de las democracias. Esta revolución ha sido la expresión del cuestionamiento sobre la utilidad vigente de una enseñanza irrefutable, basada en tradiciones, para enfrentar los desafíos que implicaba esta nueva forma de gobierno (Nussbaum, 2010, p. 187). La participación de personas de diversas culturas en la toma de decisiones demandó una educación que formara individuos críticos, pero al mismo tiempo comprensivos del valor de la diferencia. Una educación que forme ciudadanos que reconozcan a los otros como pares, requiere del desarrollo humano como elemento imprescindible para la sobrevivencia de la democracia.

No obstante, la educación para la ciudadanía se encuentra en riesgo (Nussbaum, 2010, p. 76). Las sociedades que procuran intensificar el crecimiento económico, apuestan por una educación a corto plazo que derive en el lucro. Este modelo educativo utiliza las pruebas estandarizadas para medir sus logros, las que no son convenientes para evaluar el razonamiento crítico o la imaginación. Así, las capacidades que a simple vista no parecen desembocar en la acumulación de riqueza son ignoradas. En el Perú, esto se refleja en la persistencia de evaluar un aprendizaje centrado en las competencias en matemáticas y

lenguaje a través de pruebas estandarizadas nacionales como la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)³, e internacionales como la del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)⁴ y la del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)⁵. También en la priorización de políticas estatales de investigación y educación en ciencia y la tecnología, que no incluyen a las artes y las humanidades ⁶. Así, aunque las “ciencias duras” son relevantes, se ignoran otras capacidades clave para que los ciudadanos puedan abordar de manera crítica los problemas urgentes de los países.

Este modelo educativo para una sociedad democrática se fortalece en el triunfo de la empatía y el respeto sobre el miedo y el narcisismo, valoraciones que emprenden una permanente lucha en el ámbito íntimo de cada individuo (Nussbaum, 2010, p. 54). Este conflicto interno se aprecia en debates públicos actuales sobre temas de relevancia política y social. En los últimos años, la inmigración de venezolanos al Perú, las iniciativas para reconocer que dos personas del mismo sexo puedan unirse y tener derechos y obligaciones como pareja en el Perú, y la incorporación del enfoque de género en el currículo nacional han sido algunos de los temas más controvertibles de la agenda pública para el reconocimiento real de derechos en nuestro país.

Frente a ello, países comprometidos con promover democracias humanas dedicadas a fomentar las oportunidades de “vida, libertad y búsqueda de felicidad” (Nussbaum, 2010, p. 48-49) para sus ciudadanos, como el Perú, deben inculcar como mínimo las siguientes aptitudes:

- La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin diferencia alguna ante la autoridad o la tradición.
- La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.

³ Ver: <http://umc.MINEDU.gob.pe/resultados-ece-2018/>.

⁴ Ver: <http://umc.MINEDU.gob.pe/llece/>.

⁵ Ver: <http://umc.MINEDU.gob.pe/pisa/>.

⁶ En la actualidad hay seis programas nacionales promovidos desde el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC): de valorización de la biodiversidad, de ciencia y tecnología de materiales, de ciencia y tecnología ambiental, de biotecnología, de ciencias básicas y de tecnologías de la información y la comunicación. No existe una propuesta programática para las artes.

- La aptitud para interesarse por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones.
- La aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo [...].
- La aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas que estos tienen a su alcance.
- La aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales.
- La aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional inteligente para su solución.

Sobre la base de estas aptitudes que una educación para el desarrollo humano deben fomentar, Nussbaum propone tres capacidades que permiten que las personas puedan abordar constructivamente los problemas apremiantes de sus sociedades. Estas son la capacidad de pensar críticamente o pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades locales y de afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo” o la ciudadanía global; y la capacidad de imaginar con compasión y simpatía los predicamentos del prójimo o imaginación narrativa (2010, p. 26). De acuerdo con la filósofa, tanto la ciudadanía como el trabajo y la vida requieren del ejercicio del razonamiento crítico, la imaginación y la empatía sobre otras experiencias humanas y la realidad que nos rodea (Ibíd., p. 29).

La educación artística está vinculada con la educación para la ciudadanía democrática y las sociedades democráticas se sostienen en el espíritu crítico de sus ciudadanos. El compromiso por el avance de la sociedad incluye reconocer y respetar las competencias internas de pensamiento, imaginación y emoción de uno mismo y del otro. Avanzar en la dirección contraria, supone concebir a los demás como medios utilitarios o escollos para alcanzar un fin, lo que paulatinamente conduce a la ruina de la democracia (Nussbaum, 2010, p. 25). Las artes no son solo ignoradas por una educación para el crecimiento

económico, sino también temidas por su potencial para cultivar la simpatía, que hace peligrar la docilidad requerida para las iniciativas que no toman en cuenta la desigualdad (Radboud Reflects, 2013).

El modelo de educación humanística que propone Nussbaum busca formar personas que, a pesar de sus diferencias, puedan tomar decisiones razonadas sobre asuntos que afectarán sus vidas y las de otros. La responsabilidad que asumen los ciudadanos que se involucran en la organización social y política de sus entornos demanda entender y validar la interacción de diversos grupos y culturas (2010, p. 29). A continuación, detallaremos cada una de estas tres capacidades defendidas por la filósofa como fundamentales de ser promovidas por una educación para la ciudadanía y su estrecha vinculación con la educación artística.

La capacidad de pensamiento crítico

Nussbaum recoge el legado de la pedagogía socrática como enfoque que aboga por la argumentación y reflexión independientes de los estudiantes como elementos clave para la sobrevivencia de la democracia, a la vez que desafía la autoridad y cuestiona la tradición (2010, p. 76). En este sentido, la capacidad de pensamiento crítico es descrita como aquella que posibilita realizar un:

“...examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones. Una vida que cuestiona todas las creencias, afirmaciones, y argumentos y acepta solo aquellas que sobreviven la demanda de la razón para la justificación” (Nussbaum, 2006, p. 388-389).

En ese sentido, la escuela, como recinto de aprendizaje para la democracia, se erige como un factor que debe promover el juicio de responsabilidad individual por sus actos, fomentar el entendimiento de los otros como individuos válidos, y motivar el desarrollo e intercambio del pensamiento crítico (Nussbaum, 2010, p. 73-74).

Las artes enriquecen el modelo de una educación para la democracia que recoge el cuestionamiento al pasado y a las tradiciones de la mayéutica socrática. Disminuyen la tensión de la resistencia recelosa a abordar problemáticas sociales y políticas entre interlocutores de distintas creencias, y sostienen la reflexión crítica a través del deleite y el entretenimiento.

“...al causar placer en relación con actos de subversión y reflexión cultural, las artes producen un diálogo duradero e incluso atractivo con los juicios del pasado, en lugar de un diálogo cargado de temor y resistencia defensiva” (Nussbaum, 2010, p. 149).

Este es una de las reflexiones que Nussbaum recoge de Rabindranath Tagore (1861-1941), pensador central en su modelo de una educación para la ciudadanía democrática y a quien abordaremos en la sección de esta tesis dedicada al cuerpo en movimiento en la educación. La multifacética especialización del bengalí —que incluía la pedagogía, la escritura, la dramaturgia, la música y el arte—, lo colocan como un referente obligatorio de la defensa de la enseñanza de las artes para el desarrollo de la ciudadanía democrática. En su obra *La religión del hombre*, publicada en el año 1931, argumenta que solo una educación con base en el aprendizaje universal, las artes y el autoexamen contribuye con el desarrollo del potencial humano (2010, p. 100). Tagore despreciaba las tradiciones restrictivas y celebraba la libertad individual (Ibíd., p. 101). Su producción artística vislumbra un enfrentamiento con el pasado y visibiliza las voces de mujeres que desafían las costumbres. Como enfoque transversal, las artes eran impartidas al aire libre por artistas y escritores. El pensamiento socrático también estaba presente: los estudiantes reflexionaban y discutían sobre cuestiones que afectaban sus vidas sobre la base de preguntas. Asimismo, las obras de teatro fomentaban la empatía y el respeto frente a las vulnerabilidades y los juicios críticos de otros.

En el caso de la Escuela Puckllay, por ejemplo, crear, discutir y participar de relatos, canciones o puestas en escena permite que las y los estudiantes comprendan y reflexionen sobre cuestiones que afectan las propias vidas y las vidas de otros. Los talleres de artes fomentan el juicio de responsabilidad individual por los actos de uno, el entendimiento de los otros como individuos válidos, y motiva el desarrollo e intercambio de la reflexión crítica. Desde la improvisación y el ensayo libre, el juego y el cuerpo en movimiento promueven la preocupación sobre el otro y el trabajo en equipo; sobre la coreografía, permiten evaluar críticamente las circunstancias detrás de los relatos, historias y predicamentos que inspiraron las piezas artísticas.

La capacidad de ciudadanía global

Nuestras decisiones y actos pueden impactar en la vida de otros. Bajo esta premisa, Nussbaum argumenta que la escuela cumple un papel fundamental en el desarrollo de los futuros “ciudadanos del mundo”, aquellos que se reconocen dentro de un sistema global interrelacionado de culturas e historias diversas (2010, p. 114). La educación para la ciudadanía democrática apunta a que el estudiante entienda que su sociedad forma parte de un mundo interconectado en relaciones políticas, económicas y culturales con

otras sociedades (Ibíd., p. 127). Así, la capacidad para desarrollar una ciudadanía global es descrita como aquella que:

“permite que las personas se vean a sí mismos no como simples ciudadanos de alguna región o grupo local, sino también y, sobre todo, como seres humanos con obligaciones hacia otros seres humanos a través de vínculos de reconocimiento y preocupación” (Nussbaum, 2006, p. 390).

Asimismo, esta capacidad se convierte en un desafío para entender las diferencias internas, es decir, aquellas dentro de la propia nación, por lo que:

“...una educación adecuada para la vida en una democracia pluralista debe ser una educación multicultural, por medio de una que familiarice a los estudiantes con algunos fundamentos sobre las historias y culturas de los muchos grupos diferentes con los que comparten leyes e instituciones. Estos deben incluir grupos religiosos, étnicos, sociales y de género” (Nussbaum, 2006, p. 390).

El ideal de una educación para miembros de una gran sociedad interconectada recoge nuevamente el legado de Tagore, cuya escuela, a través del teatro, la danza y la música, apuntaba a transformar a los jóvenes en ciudadanos del mundo a través del ejercicio de pensar en el futuro de la humanidad. La autora describe con entusiasmo la propuesta del poeta y educador para formar ciudadanos del mundo:

“... la escuela de Tagore elaboró estrategias para transformar a sus alumnos en ciudadanos mundiales con la facultad de pensar sobre el futuro de la humanidad. Uno de los puntos de partida fundamentales era enseñar a los niños y a las niñas, desde sus primeros años, las distintas tradiciones étnicas y religiosas. En su escuela se celebraban festivales de amistad entre los hindúes, los cristianos y los musulmanes, y con frecuencia se organizaban distintos festejos religiosos en los que actuaban todos los alumnos, para aprender las costumbres de los demás. La intención era que la educación de los niños y las niñas se arraigara inicialmente en los elementos locales [...] para luego expandir sus horizontes hacia elementos más distantes” (Nussbaum, 2010, p. 119).

Por otra parte, destaca lo propuesto por el pedagogo estadounidense John Dewey, a quien citaremos en el acápite sobre el cuerpo en movimiento en la educación, reconoció la relevancia de enseñar historia socioeconómica, como una manera de aprender sobre el desarrollo de las libertades, pero entendió que sus estudiantes debían aprender, por ejemplo, sobre las conexiones alrededor de la fabricación de fibras,

y del cuidado de los animales y plantas, provenientes de la zona y de otras partes del mundo. De esta manera, enriquecía su propuesta pedagógica, dado que los estudiantes mostraban mayor identificación y atención (Nussbaum, 2010, p. 121).

La tradición y la religión son ámbitos con tendencia a formar estereotipos (Nussbaum, 2010, p. 117), pero la educación para el ciudadano global los combate, dado que los jóvenes aprenden que sus realidades forman parte de entornos más amplios. La educación para el desarrollo humano promueve que los jóvenes compartan descripciones de sus costumbres y creencias con sus pares, de tal manera que ejerciten el respeto y la indagación por lo distinto.

La ciudadanía del mundo requiere de la capacidad de utilizar el pensamiento crítico para analizarlos y evaluar diversas posturas sobre la justicia social, pero estas necesitan ser enriquecidas con una mirada artística, de tal manera que el modelo educativo le otorgue al estudiante las herramientas para diferenciar la verdad del estereotipo (Nussbaum, 2010, p. 130). Las artes permiten comprender las realidades de otros, ejercitan el respeto y la indagación por lo distinto, pero valioso.

El hecho de que las y los estudiantes de la Escuela Pucklly participen en la producción de piezas artísticas, les permite discutir sobre cómo la cotidianidad involucra a diversas personas provenientes de distintos niveles económicos y sociales. Entender sus realidades, como las de aquellas que nacieron con privaciones y pocas oportunidades, forma parte de la educación para la ciudadanía democrática y pluralista.

La capacidad de imaginación narrativa

Como se ha sostenido anteriormente, adquirir habilidades técnicas no es suficiente para que las personas desarrollen competencias saludables que les permiten interactuar con otros en la sociedad. Ejercitar la empatía y la comprensión forma parte de las concepciones de la educación para la democracia. En línea con este propósito, la escuela desempeña un rol clave al incluir las artes y las humanidades al currículo, dado que ambas fomentan la participación activa y fortalece la reciprocidad (Nussbaum, 2010, p. 132).

Estas áreas constituyen un puente hacia una visión y realización de la justicia social (Nussbaum, 1997, p. 38). La imaginación y las emociones que generan las artes son elementos clave de la vida moral, dado que se vinculan con la manera en que se abordan los asuntos valorados por las personas como importantes. Por ejemplo, aquellos a cargo del diseño, implementación y evaluación de políticas, programas y proyectos públicos para el desarrollo requieren que las percepciones que influyen en la toma de decisiones logren proyectarse en la situación del otro afectado.

Un programa curricular diseñado en materia de artes y humanidades permite que el estudiante se vincule con diversas cuestiones de raza, género, origen étnico y experiencia intercultural (Nussbaum, 2010, p. 147). En este sentido, la capacidad para la imaginación narrativa posibilita ejercitar la simpatía por el otro, que es valioso e igual a uno. Se trata de la capacidad de:

“...pensar lo que podría ser estar en los zapatos de una persona diferente a la uno mismo, para ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y para comprender las emociones y los deseos que alguien así colocado pueda tener. [...] La imaginación narrativa es, sobre todo, cultivada a través de las artes y la literatura” (Nussbaum, 2006, p. 390-391).

En los recintos educativos, las artes, por un lado, cultivan la competencia de juego y empatía, y, por otro lado, ofrecen la oportunidad de aprender sobre los logros y padecimientos de una cultura distinta a la nuestra. Ambas competencias se retroalimentan, dado que al desarrollarse la competencia de juego y empatía se allana el terreno para descubrir los asuntos de angustia social (Nussbaum, 2010, p. 147).

No obstante, ambas competencias requieren de una guía normativa sobre la manera en que las personas deben vincularse los unos con los otros como seres humanos dignos, iguales y con un mundo interior valioso (Nussbaum, 2010, p. 147). A lo largo de la historia, las artes han sido utilizadas por proyectos antidemocráticos, por lo que la educación para la democracia exige una mirada rigurosa.

Nussbaum recoge el planteamiento sobre el juego imaginativo del psicoanalista inglés Donald Winnicott (1896-1971), a quien abordaremos nuevamente en la sección dedicada a las emociones políticas. Dado que el juego se lleva a cabo en un espacio entre dos participantes, como mínimo, las personas lidian con otros de una forma más armónica, a comparación de un encuentro directo (2010, p. 135). A través del juego, la utopía del control —concepto abordado en Emilio del filósofo político suizo Jean-Jacques Rousseau, como aquella vulnerabilidad natural con la que el niño nace y que amenaza su desarrollo social si no es contrarrestada a través de la enseñanza de competencias prácticas sanas— disminuye, al mismo tiempo que aumenta la confianza en sí mismo y en los demás (Ibíd., p. 136). Asimismo, dos de los padres de la nueva escuela de la pedagogía, el alemán Friedrich Froebel y el suizo Johann Heinrich Pestalozzi, defendían que la exploración lúdica del niño enriquecía la formación de su personalidad. Ambos concebían a las artes como actividades clave para fortalecer la imaginación y los componentes emocionales del carácter del niño (Ibíd., p. 139).

El juego también ejercita la imaginación y el asombro. Las letras de las canciones abstraen a los niños hacia otros mundos, realidades y objetos, a los que se les asignan narrativas. En el futuro, esto resulta clave para formar la manera en que las personas socializan con el prójimo y ejercen roles en la vida política; se cultiva la indagación y el respeto por la vida de otros.

La autora alerta que deshumanizar al otro y visualizarlo como un medio para nuestros propios fines podría ser un camino cómodo para alcanzar nuestras metas. Para enfrentar ello, las artes posibilitan cultivar competencias para comprender el mundo interior y el de los demás, en pos de comprender a los otros como seres con sentimientos y pensamientos (Nussbaum, 2010, p. 139).

De acuerdo con Nussbaum, el avance más notable en la incorporación de la educación artística se le atribuye a Dewey, en Estados Unidos, y a Tagore, en la India, autores mencionados anteriormente. Dewey escribió sobre la relevancia de las artes para la sociedad democrática, pero no desde una mirada contemplativa, sino con un énfasis en su interacción con el sujeto para que este ejercite su imaginación (2010, p. 141). Para Tagore, por ejemplo, el propósito central de las artes era ejercitar la comprensión — competencia que, argumentaba, era ignorada en los modelos tradicionales— mediante la mirada al mundo de los otros y, al mismo tiempo, mediante una mirada interna. La escuela que fundó fomentaba la participación imaginativa mediante dramatizaciones en las que los estudiantes defendían diferentes posiciones intelectuales y se familiarizaban con diversas creencias religiosas (Ibíd., p. 142). A través del teatro, la música y la danza, que ejercitan la imaginación y la emoción, los niños se familiarizaban con la otredad. Sostenía que las artes le ofrecen al estudiante la posibilidad de asumir una perspectiva desde la vulnerabilidad de otros, dado que no basta con enseñar sobre los asuntos álgidos de la sociedad para contribuir con el desarrollo de su ciudadanía (Ibíd., p. 146).

Sobre la base de estas referencias, poner en práctica el modelo educativo para la ciudadanía democrática en las escuelas y otras iniciativas, que aún no incorporan las artes y las humanidades en sus programas curriculares, demandará cambios importantes, según la filósofa. No solo se requerirán modificaciones en relación con los docentes y los métodos, sino que la transformación impactará en la mística de las organizaciones. A pesar de ello, los beneficios de incorporar este enfoque serán mayores: una educación que fomente la vinculación entre alumnos y docentes a través de la imaginación y la reflexión crítica impedirá los gastos inútiles —no solo monetarios— en los que se suele incurrir cuando los estudiantes no se comprometen con el propósito educativo (Nussbaum, 2010, p. 160).

En esta sección se ha expuesto la defensa de la educación liberal para el desarrollo humano y su rol clave para formar capacidades para la ciudadanía. Las y los jóvenes formados en estas capacidades ejercerán como ciudadanos formados en habilidades analíticas, imaginación y afecto. En circunstancias de privaciones como las de la Escuela Puckllay, la participación ciudadana es un desafío. La educación artística tiene el potencial de ejercitar en los estudiantes la reflexión crítica sobre asuntos de justicia social que los afectan, una oportunidad clave para ampliar capacidades para la ciudadanía democrática. En particular, cuando la educación regular formal, a la que pertenecen, no promueve este tipo de capacidades.

2.3 El rol de las artes para cultivar emociones políticas

Todas las sociedades están llenas de emociones, de acuerdo con Nussbaum. Algunas emociones no se relacionan directamente con los principios y cultura políticas, pero otras tienen el potencial de impactar en el avance de los objetivos de un país, sus instituciones, sus tomadores de decisiones, y en la manera en la que se mira a los conciudadanos con los que se comparte un espacio público común.

En su libro *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*, la autora sigue la tradición de liberalismo político de un Estado comprometido con la justicia en términos de libertad e igualdad, y que entrega a sus ciudadanos doctrinas comprensivas de una vida buena. En ese sentido, manifiesta que, en una sociedad liberal, que aspira a la justicia e igualdad de oportunidades para todas y todos, hay dos tareas para el cultivo político de las emociones. La primera tarea es sostener un compromiso con proyectos valiosos, que demandan un gran esfuerzo para incluir a los grupos históricamente marginalizados, proteger el medio ambiente, entre otros. Los propósitos de estos proyectos nacionales permiten que las personas amplíen sus concepciones de bienes comunes. La segunda tarea es mantener a raya aquellas fuerzas que acechan las sociedades, tales como la envidia, el asco, o el deseo de infligir vergüenza en los demás. Estas fuerzas pueden hacer gran daño, por ejemplo, si guían la creación de leyes o la formación social. Así, la educación enfrenta estas fuerzas negativas a través del cultivo de la habilidad de mirar la humanidad, total e igual que uno, en otras personas (Nussbaum, 2013, p. 3).

Las emociones principales son “eudaimonistas⁷”, es decir, valoran el mundo desde el punto de vista que una persona tiene de una vida que vale la pena. Asimismo, el *eudemonismo* no es egoísta, dado que se puede afirmar que otras personas tienen un valor intrínseco. Sin embargo, las personas que despertarán emociones profundas en uno son con aquellas con las que nos conectamos mediante nuestra idea de vida

⁷ En el eudemonismo aristotélico, el hombre alcanza la felicidad o eudaimonía cuando cumple lo que más esencialmente le corresponde ser.

valiosa, esto es, las personas que forman parte de nuestro “círculo de preocupación” (Nussbaum, 2013, p. 11).

Nussbaum destaca el rol valioso del sentimiento nacional en la creación de una sociedad decente. Al ampliar nuestro espectro de simpatía, el concepto de nación puede llegar a los corazones e imaginación de las personas (2013, p. 207). El patriotismo es importante porque necesitamos una emoción fuerte que se proyecte hacia un bienestar general; que inspire a las personas a apoyar un bien común a través de una manera que involucre un sacrificio. No se trata de una idea abstracta, sino que debe concebirse como “suficientemente local, suficientemente nuestra, suficientemente concreta, o al menos susceptible de ser hecha concreta, para motivarnos fuertemente, pero lo suficientemente grande como para involucrar nuestros corazones en un objeto más allá de la codicia y el egoísmo” (Ibíd., p. 209, traducción propia).

La propuesta de la filósofa para la enseñanza del patriotismo en las escuelas subraya la importancia de promover las artes y las humanidades en la cultura pública. Sostiene que un ciudadano sensible y reflexivo necesita adquirir competencias de pensamiento crítico e imaginación para interiorizar los puntos de vista de interlocutores distintos. Esta propuesta ha sido explicada en el acápite anterior sobre la defensa de Nussbaum de las artes en una educación para la sobrevivencia de la democracia. En este sentido, ofrece una lista de principios que deben guiar la educación en un patriotismo crítico y sensible.

En primer lugar, propone, *empezar con el amor*. Las y los jóvenes estudiantes no podrán ser críticos de una nación a menos que previamente se preocupen por esta y por su historia. En esta línea, las artes posibilitan que conceptos abstractos como la libertad política, la autonomía, o el individualismo adquieran fuerza a través de personajes de piezas teatrales o de canciones. Estos valores se conectan con la propia experiencia, con las propias referencias, lo que permite que puedan ser interiorizadas.

“Por lo tanto, comiencen con el amor, pero es importante que desde el principio el amor se vincule a los buenos valores que puedan convertirse, más adelante, en una base para criticar los malos valores y, preferiblemente, se vincule con el mismo espíritu crítico” (Nussbaum, 2013, p. 250, traducción propia).

En segundo lugar, sostiene *introducir el pensamiento crítico desde temprano y asegurar su continua enseñanza*, como un enfoque completo de la pedagogía. El valor de las artes en la educación se destaca para que los jóvenes estudiantes puedan cultivar competencias de razonamiento crítico con alegría y amor. Nussbaum recomienda que, aunque el pensamiento crítico puede enseñarse con cualquier contenido, la narrativa patriótica debe arribar en algún momento de la enseñanza. Los hitos históricos

que la representan no pueden aprenderse sobre la base de la memoria, sino que las y los estudiantes pueden hacer preguntas sobre las razones detrás de las decisiones por las que surgieron las luchas. Por ejemplo, los jóvenes pueden tomar adoptar las posiciones antes, durante y después de las guerras. (2013, p. 250-251).

En tercer lugar, propone *usar la imaginación posicional para incluir la diferencia*. Frente al peligro de valores perversos como la discriminación, la estigmatización y la repulsión, el patriotismo debe ser aprendido junto con la imaginación activa. La imaginación permite “ponerse en el lugar del otro”, interiorizar los sentimientos que impulsaron a las figuras históricas a lograr hazañas patrióticas, así como a los que padecieron las luchas de emancipación o por el ejercicio de derechos. Las artes en la educación permiten que las y los estudiantes encarnen sentimientos como el dolor del estigma o de la discriminación. Al interiorizar tales sentimientos desde la historia, pueden reflexionar sobre la manera en la que se trata a los miembros de otros grupos. En esta línea, por ejemplo, pueden surgir preguntas sobre qué está haciendo el país para lidiar contra las privaciones que afectan a distintas poblaciones (Nussbaum, 2013, p. 251).

“Una vez más, el consejo de incluir la imaginación posicional de una manera particular presupone que los maestros están ya cultivando la imaginación posicional en primer lugar, usando el teatro, la narrativa y otras artes para desarrollar la capacidad de ver el mundo desde el punto de vista de otra persona. Esto no puede darse por sentado” (Nussbaum, 2013, p. 252, traducción propia).

En cuarto lugar, sostiene que se deben *mostrar las razones detrás de guerras pasadas sin demonizar*. La autora explica que con “demonizar” se refiere a lo sencillo que es estigmatizar a los extranjeros como subhumanos y de argumentar la guerra contra ellos en este sentido. Por el contrario, por un lado, indica que “uno de los propósitos del sentimiento patriótico es fortalecer a las personas para soportar las dificultades de la guerra cuando deben hacerlo” (Nussbaum, 2013, p. 253, traducción propia). Por otro lado, “las y los niños no deben aprender a precipitarse en guerras como si fueran ocasiones para la gloria, en vez de una lucha amarga” (Ibíd., traducción propia). Las y los estudiantes deben debatir activamente sobre los argumentos que llevaron a un desenlace armado. Asumir la humanidad total del otro que reside fuera de las fronteras de nuestro país, es concebarnos como ciudadanos con deberes no solo con los miembros de los grupos locales, sino también con los miembros de grupos foráneos.

En quinto lugar, manifiesta que se debe *enseñar el amor a la verdad histórica y a la nación como realmente es*. Un problema importante del patriotismo es un tipo de distorsión que puede provocar la estigmatización y la homogeneidad acrítica (Nussbaum, 2013, p. 254). Para enfrentar este tipo de tergiversación, las y los estudiantes deben aprender a evaluar los datos históricos y criticar las narrativas alrededor de estos, y no interpretar los materiales históricos como evidentes por sí mismos. La filósofa resalta que debemos tener claro que las narrativas históricas son creadas por personas, situadas en un lugar específico, generalmente con intereses particulares. Asimismo, sostiene, las y los jóvenes deben cultivar la crítica para no concluir en un meollo definitivo. Finalmente, eso es el pensamiento crítico: cuestionar las creencias y tradiciones, y solo permitir aquellas afirmaciones que sobrevivan a la evaluación de la razón.

Nussbaum recoge las ideas de Tagore para cultivar las emociones públicas a través de las artes en la educación. Del modelo de escuela del artista bengalí, destaca la creación de espacios para florecer individualmente en combinación con disciplina. Por ejemplo, se promovían danzas que combinaban tanto la coreografía como la improvisación. Una canción podía ser cantada tanto individual como grupalmente, dado que Tagore sostenía que cantar en colectivo es una manera poderosa para formar emociones políticas. Sobre la base de estas propuestas, la filósofa expresa un reto para la discusión sobre el rol de las artes en la cultura de la emoción pública: “¿cómo podríamos mantener lo bueno en estructura y solidaridad sin caer en lo ridículo y sofocante, y cultivar la disidencia sin perder la preocupación compartida?” (2013, p. 107, traducción propia). Así, cultivar la solidaridad emocional no es una tarea sencilla.

La “religión de la humanidad” de John Stuart Mill⁸, a quien la filósofa también cita frecuentemente en su propuesta educativa, concibe que una buena persona es aquella que identifica su propio bien con el de la humanidad en su totalidad. Este ideal moral demanda que nos identifiquemos con el futuro de la humanidad en pos de un esfuerzo emocional común. Sin embargo, el filósofo inglés no brinda información amplia —a diferencia de Tagore— sobre cómo lidiar con el balance entre esta tarea y la libertad de experimentar y disentir. En ese sentido, por ejemplo, el poeta y educador bengalí empoderó a sus estudiantes sin cerrar espacios para la expresión personal idiosincrática. Así, por ejemplo, creó ficciones que envolvían el humor y sentido de la complejidad humana. Sin embargo, el equilibrio entre el humor y

⁸ La “religión de la humanidad” de Mill es frecuentemente contrastada con la “religión del hombre” de Tagore, ambas en pos de una comprensión integradora del ser humano (Nussbaum, 2010, p. 101).

los ideales persiste y debe ser tema de discusión en una sociedad basada en las artes (Nussbaum, 2013, p. 108).

De otra de sus frecuentes referencias, el psicólogo inglés Donald Winnicott, recoge el rol clave del juego para desarrollar en las niñas y niños la capacidad de preocupación genuina. El juego es una actividad imaginativa a través de la que uno ocupa un “espacio potencial” para representar posibilidades hipotéticas y en el que se ejerce un mayor control a través de un guión. Los jóvenes pueden aprender sobre la naturaleza general humana a través de roles, lo que permite reconocer y entender las reacciones de otros como consecuencia de los propios actos. Además, el apego con objetos permite que aprendan a lidiar con emociones de pérdida y recuperación. Así, para la filósofa, el objetivo principal de Winnicott era “sugerir que todas las relaciones humanas involucren las características del juego temprano: la capacidad de estar solo en presencia del otro (sin exigir constantemente una atención servil); confiar en el otro y la voluntad de relajar la demanda de control completo en presencia del otro; la capacidad de responder a señales sutiles con una reacción apropiada; la habilidad de imaginar lo que el otro pretende y siente” (Nussbaum, 2013, p. 178-180, traducción propia).

El apéndice de su libro sobre emociones políticas resalta las principales ideas de otra publicación de su autoría *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions* (2003). De dicho resumen, se extrae el comentario sobre el papel de los componentes no-cognitivos de las emociones como son los sentimientos y los estados corporales. Argumenta que, aunque estos elementos están presentes en la experiencia emocional y que todas las emociones están encarnadas (*embodied*) de alguna manera, dichos elementos no-cognitivos no tienen la vinculación regular con el tipo de emoción necesario si tuvieran que ser incluidos en la definición de una emoción particular. Así, sostiene que no siempre —y a veces simplemente no— hay sentimientos corporales involucrados en las emociones. Utiliza de ejemplo la emoción del dolor que puede sentirse como un dolor de estómago. Uno puede seguir teniendo la emoción del dolor aún cuando las manifestaciones corporales cambien. Plantea que incluso las emociones que pueden sentirse físicamente agitadoras no pueden ser asociadas con un sentimiento particular dado que “lo que se siente desgarrador y visceral sobre las emociones a menudo no es independiente de su dimensión cognitiva. La muerte de un ser querido es diferente a un virus estomacal, porque rompe violentamente el tejido de apego, esperanza y expectativa que hemos construido alrededor de esa persona” (Nussbaum, 2013, p. 400-401).

Como se ha expuesto en esta sección, Nussbaum propone una teoría de amor político vinculada con las emociones benevolentes como el patriotismo y la tolerancia. El encuentro entre el fomento de las artes y

la toma de decisiones políticas puede concretarse a través de una educación que forme un sentido de proyecto de nación e inspire vínculos con este. Las artes, en sus diversas modalidades, son estrategias para fortalecer estos propósitos. En la discusión pública de las sociedades liberales, las ideas distintas deben ser respetados como parte de la libertad crítica. “Los artistas reales son disidentes”, dice Nussbaum, en el sentido de que defiende aquellas naciones que adopten una postura basada en las emociones y concretada a través de las artes (2013, p. 390). Una estrategia que asegure la inclusión de opiniones divergentes, como las artísticas, como parte de la libertad en la que se basa la sociedad. La demanda de amor y de otras emociones vinculadas a esta para guiar la política descansa en que “el mundo interior es relevante para la evaluación normativa, y marca una diferencia en nuestra concepción de cómo deberíamos ser como ciudadanos...” (Ibíd., p. 396, traducción propia).

2.4 Las capacidades humanas centrales y la educación

La educación como posibilitador de ampliar las capacidades para que las personas puedan vivir vidas valoradas subraya la relevancia de desarrollar el razonamiento crítico y la imaginación. Nussbaum argumenta que la educación es central para preservar la democracia (2006, p. 387). Sin embargo, alerta que modelos enfocados únicamente en la ciencia y la tecnología, con el propósito de formar personas que contribuyan directamente con el crecimiento económico y productivo. Estos modelos ignoran las artes y las humanidades, porque no desembocan, a primera vista, en una mayor riqueza en términos de lucro. Una comparación entre una educación concebida como capital y una educación concebida como capacidad fundamental ha sido expuesta en la primera sección de este documento. Revisemos brevemente el enfoque de las capacidades humanas centrales de la autora, como alternativa a un enfoque de desarrollo que abraza una concepción economicista y productiva de la educación.

En respuesta al uso del Producto Bruto Interno (PBI) como una medida de calidad de vida, Nussbaum propone que debemos preguntarnos lo que cada persona es realmente capaz de ser y hacer, en un rango amplio de áreas que son de relevancia central para una calidad humana de vida. Así, no se trata de indagar sobre los recursos disponibles para las personas, sino cómo estos recursos permiten que estas sean capaces de hacer elecciones que son significativas para sus vidas.

En específico, el enfoque de capacidades, incluida la versión de la filósofa, sostiene ciertas características en su definición. Toma a cada persona como un fin, al preguntar no solo sobre el bienestar promedio o total, sino sobre las oportunidades disponibles. Además, como se ha dicho, se enfoca en la elección o libertad, bajo la concepción que las sociedades buenas deben promover un conjunto de oportunidades

que las personas pueden o no ejercer en acción. También es pluralista sobre el valor, en la medida en la que los logros en capacidades que son fundamentales para las personas pueden diferir en calidad, no solo en cantidad. Finalmente, sostiene, el enfoque se preocupa con la injusticia social y desigualdad persistentes (Nussbaum, 2011, p. 18-19).

Asimismo, hace una distinción entre las capacidades internas y las capacidades combinadas. Las primeras, referidas a aquellas que pueden ser promovidas internamente. Las segundas, que combinan las internas junto con condiciones sociales, políticas y económicas. “Podemos [...] imaginarnos una sociedad que logre crear contextos para la elección en varias áreas, pero no eduque a sus ciudadanos o nutra el desarrollo de sus poderes de mente” (Nussbaum, 2011, p. 22, traducción propia).

La filósofa sugiere una lista de diez capacidades centrales para evaluar las oportunidades y no los logros, dado que las personas deben tener opciones sobre cómo vivir sus vidas. En esta línea, detalla la siguiente lista de diez capacidades centrales, muchas de las cuales deben ser promovidas por una educación para el desarrollo humano (Nussbaum, 2011, p. 33-34):

1. Vida. Ser capaces de vivir una vida humana de duración normal hasta su fin, sin morir prematuramente, o antes de que la vida se reduzca a algo que no merezca la pena vivir.
2. Salud corporal. Ser capaces de gozar de buena salud, incluyendo la salud reproductiva, estar adecuadamente alimentado, y tener una vivienda adecuada.
3. Integridad corporal. Ser capaces de moverse libremente de un lugar a otro, poder estar a salvo de asaltos, incluyendo la violencia sexual y familiar, tener oportunidades para disfrutar de la satisfacción sexual y de la capacidad de elección en materia de reproducción.
4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Ser capaces de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar, y de poder hacer estas cosas de una forma “realmente humana”, una forma informada y cultivada gracias a una educación adecuada, que incluye, pero no limitada, el alfabetismo y una formación básica matemática y científica. Ser capaces de usar la imaginación y el pensamiento para poder experimentar y producir obras elegidas personalmente, religiosas, literarias o musicales, entre otros. Ser capaces de utilizar la mente de maneras protegidas por las garantías a la libertad de expresión, con respeto a la expresión política, artística y de culto religioso. Ser capaces de disfrutar de experiencias placenteras y de evitar daños innecesarios.

5. Emociones. Ser capaces de tener vínculos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos; amar a los que nos aman y nos cuidan y sentir pesar ante su ausencia; en general, amar, sentir pesar, añorar, agradecer y experimentar ira justificada. Poder desarrollarse emocionalmente sin las trabas de los miedos y ansiedades abrumadores, ni por casos traumáticos de abusos o negligencias. (Defender esto supone promover formas de asociación humana que pueden ser demostrablemente esenciales para su desarrollo).
6. Razón práctica. Ser capaces de formar un concepto del bien e iniciar una reflexión crítica respecto de la planificación de la vida. (Esto supone la protección de la libertad de conciencia).
7. Afiliación. a) Ser capaces de vivir con otros y por otros, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos y comprometerse en diversas formas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación del otro y tener compasión hacia esta situación; tener la capacidad tanto para la justicia como para la amistad. (Esto implica proteger instituciones que constituyen y alimentan tales formas de afiliación, así como la libertad de asamblea y de discurso político). b) Teniendo las bases sociales del amor propio y de la no humillación, ser capaces de ser tratados como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás. Esto implica, como mínimo, la protección contra la discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia u origen nacional.
8. Otras especies. Ser capaces de vivir interesados y en relación con los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza.
9. Juego. Ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades de ocio.
10. Control sobre el entorno de cada uno. a) Político. Ser capaces de participar efectivamente en las decisiones políticas que gobiernan nuestras vidas; tener el derecho de participación política junto con la protección de la libertad de expresión y de asociación. b) Material. Ser capaces de poseer propiedades (tanto tierras como bienes muebles) no sólo de manera formal, sino en términos de una oportunidad real; tener derechos sobre la propiedad en base de igualdad con otros; tener el derecho de buscar un empleo en condiciones de igualdad con otros, ser libres de registros y

embargos injustificados. En el trabajo, ser capaces de trabajar como seres humanos, ejercitar la razón práctica y formar parte de relaciones significativas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores.

Nussbaum indica que la lista apunta a un interés normativo que pueda ser incorporado en los documentos constitucionales. Así, "...lo que pongo en mi lista es algo extremadamente abstracto y general, con la idea de que cada nación las lleve a cabo de una manera distinta. Y que estas van a tomar algo abstracto como 'la libertad de expresión', y luego estas van a pensar con qué versión de esta quieren adherirse". (Harvard University Press, 2011, traducción propia).

Las capacidades centrales se apoyan unas a las otras en distintas maneras. No obstante, la autora considera que la afiliación y la razón práctica tienen un rol arquitectónico en su propuesta. En el caso de la capacidad de razón práctica, permite que las personas se empoderen para planear la propia vida, como una oportunidad para elegir los funcionamientos correspondientes a otras capacidades. En el caso de la capacidad de afiliación, habilita las otras capacidades de una manera que las personas sean respetadas como seres sociales (Nussbaum, 2011, p. 39).

Así, las diez capacidades centrales son aplicables a una educación que nutre los procesos de formación de competencias críticas e imaginativas en las y los estudiantes. Esto es, ser educado como una oportunidad para llevar vidas valoradas. En esta propuesta, la educación es fundamental para establecer este umbral mínimo de vida digna. Estas implicaciones las hemos detallado en la primera sección de este documento.

2.5 El cuerpo en movimiento en la educación para la ciudadanía: el rol de las artes

Aunque diversas disciplinas de las artes han recogido y adaptado distintas teorías vinculadas con el cuerpo, hay un vacío de investigación al respecto en la educación artística. Powell (2007, p. 1084) resume las construcciones sobre el cuerpo desde las artes en tres enfoques principales. El primer enfoque estudia el cuerpo como un espacio de conocimiento y percepción. Por ejemplo, el aporte de la fenomenología ha permitido concebir la naturaleza experiencial del cuerpo, un "sujeto" que tienen intención y crea significado mediante la experiencia viva. Así, el aprendizaje surge a través de la interacción entre el cuerpo y el entorno, esto es, la mente es un evento corpóreo. Las artes han abordado las formas en las que el cuerpo se siente mediante el espacio y el tiempo, y la interrelación entre cuerpos, instrumentos y medios.

El segundo enfoque estudia las maneras en las que las estructuras sociales y valores culturales están incrustados en el cuerpo, transformados en significados personales, y por ende en formas en las que el cuerpo interviene en discursos sociales, culturales e históricos. Por ejemplo, la sociología y la antropología han estudiado las maneras en las que los artistas y las audiencias construyen y asimilan formas culturales en las prácticas cotidianas. En esta línea, el cuerpo representa prácticas sociales y culturales. La performance es reinterpretada como un marco analítico para examinar las maneras en las que los cuerpos artísticos performan el género, la raza, la clase, entre otras construcciones culturales, con o sin intención.

El tercer enfoque reúne las propuestas posmodernas, en especial las posestructuralistas, que exploraron el cuerpo por su relación con el contexto histórico. Así, Michel Foucault, Jacques Derrida y Judith Butler estudiaron al cuerpo como un espacio de y para el poder, estructura social e inscripción cultural. Por ejemplo, la investigación feminista ha desafiado nociones del sujeto masculino como el cuerpo universal a través de la creación de nuevas formas de subjetividad basadas en las experiencias de las mujeres. Las artes han recogido este análisis crítico para cuestionar las representaciones corporales como parte de convenciones históricas, socioculturales y estéticas.

Sin embargo, la educación artística también tiene un rol crucial para el desarrollo de la ciudadanía en libertad. La dimensión individual y relacional de la educación se potencia con el cultivo de competencias para la convivencia e integración social dentro de una pluralidad de valores y creencias. La educación artística para la ciudadanía sitúa los cuerpos y las interacciones encarnadas con el mundo de las y los estudiantes en el centro de la exploración y comprensión del mundo del que forman parte. El desarrollo de cuerpos conscientes de sí mismos, de otros y de sus entornos requiere de modelos de enseñanza y aprendizaje basados en las experiencias de las y los estudiantes. Identificar aquellos que, desde las artes, promueven la ampliación de capacidades para la ciudadanía es clave para no oprimir sus cuerpos bajo modelos de adoctrinamiento, para el crecimiento productivo, basados en dualismos decadentes.

En las siguientes líneas, se revisarán tres pensamientos que han recogido la integración fundamental entre el cuerpo y la mente en la educación, a través de la ciudadanía universal —Rabindranath Tagore— la naturaleza de la experiencia —John Dewey—, y de la pedagogía para la liberación —Paulo Freire—. El legado de los dos primeros autores ha sido recogido en los distintos escritos de Nussbaum sobre la educación para la ciudadanía y el desarrollo humano, que debe ser inculcada a través de las artes.

2.5.1 Rabindranath Tagore y el arte del movimiento en la educación

Una educación creativa, crítica y cosmopolita para la libertad y para un cambio social efectivo. Las ideas educativas del bengalí Rabindranath Tagore (1861-1941) permanecen vigentes en los esfuerzos por pensar seria y profundamente la naturaleza y forma de una educación para la democracia. Su inusual perfil —poeta, artista, humanista, internacionalista— le otorgó una sensibilidad para visualizar —y concretar en la fundación de centros educativos— una propuesta educativa que cultivara en las y los estudiantes el espíritu de crítica, la empatía y el respeto para la convivencia armoniosa en democracia. Un desarrollo intelectual, físico, emocional y moral a través de la educación artística era clave en su pensamiento.

Tagore creía que el cuerpo era tan relevante en la educación como la mente y que el joven aprendía con todo el cuerpo en el que los órganos sensoriales cumplían un papel clave. El pensador dispuso su proyecto de escuela para el alcance del movimiento físico cambiando las aulas, así como ofreciendo una estimulación variada de los sentidos. Cuando los jóvenes observaban y advertían la estridencia del entorno natural, estaban expuestos a ser sosegados mediante el encuentro con los elementos de la naturaleza y los mundos de otras personas (Bhattacharya, 2014, p. 95).

En esta revisión nos enfocaremos en sus ideas sobre el arte del movimiento en la educación. En 1924, el filántropo británico Leonard K. Elmhirst documentó el discurso de Tagore sobre el valor y significancia del “movimiento” o “kinesis” en la educación, mientras lo acompañó durante una gira de conferencias en la Argentina. En particular, expuso la importancia de expresar pensamientos y sentimientos a través del movimiento físico. Sostiene que la mente siente un vínculo vital con su cuerpo, y el cuerpo siente esta conexión con el movimiento espontáneo de la mente. “Es una función del cuerpo, no solo llevar a cabo acciones vitales para que podamos vivir y movernos, sino para poder expresar, y no solo con la cara, sino con las piernas, los brazos y las manos. Todas nuestras extremidades tienen su propio poder para expresarse” (Tagore, 1961).

Tagore describe la escuela como el espacio en el que la expresión y el reconocimiento de emociones a través del movimiento pueden ser fomentados o reprimidos. Un modelo pasivo ordena a los jóvenes a controlar los movimientos que deberían realizarse a la par y acompañar sus pensamientos. Por el contrario, un modelo que fomenta la crítica y la creatividad entiende que cada vez que los jóvenes en formación se conmuevan o se sientan receptivos al pensamiento, requieren un acompañamiento adecuado del movimiento físico. En un espacio educativo en el que “sus mentes tienen que pensar sin ayuda de la colaboración del cuerpo. El cuerpo, a su vez, se siente descuidado porque no está ayudando a su gran compañero, la mente, en su trabajo interno” (Tagore, 1961). Así, el trabajo creativo se lleva a

cabo mejor cuando hay pensamiento y expresión. Sostiene que la persona que se expresa solo en palabras, se siente incompleta, por lo que para la expresión completa debería incluirse el movimiento de las extremidades.

Agrega que, sin embargo, existen ciertas formas de pensamiento, como las del mundo de las matemáticas, que el sentarse quietos puede ser útil. Esto, hoy día, es contradicho por las propuestas del aprendizaje encarnado (*embodied learning*), cuyas experiencias educativas muestran que las y los estudiantes pueden aprender los elementos y la reglas de la disciplina exteriorizando sus características a través de movimientos físicos.

Una escuela de la vida aprovecha la energía natural del cuerpo y de la mente se opone a una escuela que oprime la composición o el pensamiento mediante el movimiento. Como resultado, el cuerpo pierde una de sus misiones fundamentales: la urgencia de expresarse. Tagore contrapone su modelo de espacio que fomenta el arte del movimiento en la educación con su experiencia de aprender en la quietud, lo que hoy de adulto lo ha privado de una habilidad de expresar lo que su mente piensa a través de su totalidad corporal:

“El cuerpo se debilita y solo la cara retiene algo de poder y libertad para expresarse a través del movimiento. [...] Pero cuando eras un niño pequeño, sonreías con todo tu cuerpo, llorabas con cada músculo que tenías y con ira golpeabas con los pies en el suelo. Todo el cuerpo intentaba expresar cualquier emoción profunda que sintieras. Este poder y esta libertad los hemos mutilado deliberadamente y de ambos hemos privado a los niños” (Tagore, 1961, traducción propia).

Tagore sostiene que la educación debe aprovechar la riqueza del lenguaje del movimiento. Por ejemplo, los brazos y piernas libres para moverse y actuar pueden fomentar que el estudiante se exprese desde un sentimiento simple. En esta línea, propone dos etapas en el proceso de pensar: el acto del mismo pensamiento y el proceso de otorgarle a ese pensamiento una forma apropiada, aunque no sea a través de palabras. “La agrupación y formación de estos pensamientos debe ser expresada al ritmo del movimiento y el cuerpo debe balancearse con el movimiento interno del pensamiento” (Tagore, 1961).

El fomento de la expresión a través del movimiento corporal escala hacia el rol que aspiran asumir los jóvenes en la sociedad. Reprimir las formas de expresión constantemente puede convertirlos en partidarios de esconder sus sentimientos y pensamientos reales. Sin embargo, luego surge la necesidad de experimentar esta libertad nuevamente. Es por ello, expone Tagore, que nos deleitamos apreciando la

performance de actores, porque nos dan la oportunidad de obtener un disfrute indirecto de las alegrías que anhelamos, pero que ya no podemos tener debido a la represión de nuestros cuerpos (Tagore, 1961). La espontaneidad para la expresión de nuestros sentimientos ha debido ser cultivada en un tipo de educación que incluya a las artes como obligatorias y habituales. En su discurso en la Argentina, hace un llamado a darles a los jóvenes la oportunidad de expresarse:

“Nunca permitan que esta capacidad de usar todo el cuerpo como medio de expresión se extinga. El hombre, como fracción de una multitud, puede sentir que tiene que reprimir su individualidad. Desafíemos este sentimiento. Entonces, introduzcan las artes dramáticas en sus escuelas desde el principio. Esta es la única manera” (Tagore, 1961, traducción propia).

Pero además de las artes de la performance, Tagore hace un llamado al aprendizaje interactuando con el entorno natural de las y los estudiantes. Por ejemplo, propone clases a través de caminatas durante una o más días a la semana, que sean acompañantes naturales del pensamiento. En los jóvenes aprendices caminantes, la conversación surge naturalmente, espontáneamente, orgánicamente. Las ideas y lecciones logran ser asimiladas con mayor facilidad.

“Al reprimir toda actividad del cuerpo, muchas lecciones escolares permanecen absolutamente muertas e ineficaces. Obligar a la mente a usar solo una parte del cuerpo en el proceso de aprendizaje no es natural” (Tagore, 1961, traducción propia).

El pensador bengalí describe una clase de inglés, a su cargo, en la que les enseñaba a las niñas y niños la idea detrás del verbo “desgarrar”. Les pidió que treparan el árbol de mango más cercano y desgarraran una hoja y la trajeran de vuelta. El proceso de desgarrar, acompañado del movimiento corporal, cobraba vida. Permitiendo que las chicas y chicos satisfagan el deseo de movimiento, un tedio se rompe y, cuando nuevamente se sientan vivos, el diálogo con el maestro puede fluir de mejor manera.

“Debemos entender que, en realidad, el cuerpo es uno con la mente” (Tagore, 1961, traducción propia). Las recomendaciones de Tagore para los futuros fundadores de instituciones educativas con un ideal alternativo al tradicional compartían detalles prácticos de los beneficios de esta vinculación. Proponía que el fomento del pensamiento en voz alta de las niñas y niños. Mencionaba, por ejemplo, promover recitaciones al caminar. También recomendaba tomar notas al viajar, grabar o esbozar, para documentar las experiencias de campo: hechos, observaciones del entorno natural, conversaciones. Registrar sucesos de la vida real suponía un ejercicio para el cuerpo y la mente, de observación y de escucha, de movimiento

y de pensamiento, que podía escalar hasta volverse más complejo. Reprimir esta interacción natural entre el estudiante y la naturaleza debilita su potencial imaginativo y relacional, que en el futuro conformará sus competencias para lidiar con interlocutores diversos.

“Todos sabemos que los niños aman el polvo; todos sus cuerpos y mentes están sedientos de luz solar y de aire como lo hacen las flores. Nunca están de humor para rechazar las constantes invitaciones para establecer una comunicación directa que llegue a sus sentidos desde el universo” (Tagore, 1917, p. 143, traducción propia).

Para Tagore, este tipo de propuestas, que se alejan de una estructura curricular tradicional, causarían el rechazo de los utilitaristas. Sin embargo, sostiene que los periodos de no-enseñanza son un medio importante para templar la instrucción formal. El papel clave que le otorga al movimiento en la educación sugiere, aún más, que este arte fomenta el aprendizaje bajo sus propios términos, uno en interacción con el mundo al que pertenece el estudiante y con personas distintas que forman parte de la sociedad de la que se forma parte.

“Pobre cuerpo (refiriéndose al ideal utilitarista). La naturaleza hizo un ajuste perfecto entre el cuerpo y la mente. Es el hombre civilizado quien, por su formalismo en el aula, ha causado disensión entre los dos, quien ha cortado la conexión, y quien ha hecho la brecha lo más amplia posible. Pero el cuerpo y la mente están indisolublemente conectados” (Tagore, 1961, traducción propia).

Los avances de la civilización han levantado un muro entre la mente y el cuerpo. De acuerdo con el poeta, la tarea de las escuelas para el desarrollo de las personas es derrumbarlo y proponer espacios naturales entre ambos. Así, una sólida formación en artes puede cultivar en las y los jóvenes ciudadanos competencias que les permitan abordar su propio razonamiento e interactuar con los otros diferentes como una invitación para explorar, entender y expandir sus mentes y su capacidad como ciudadanos del mundo.

Así, el factor más relevante en la educación debe ser crear una atmósfera inspiradora de actividad creativa. El conocimiento es un trabajo constructivo, entre el estudiante y sus pares, entre el estudiante y el maestro, entre el estudiante y el mundo del que forma parte. “La enseñanza debe ser como el desbordamiento de la primavera de la cultura, espontánea e inevitable. La educación solo puede volverse natural y saludable cuando es el fruto directo de un conocimiento vivo y creciente” (Tagore, 1919).

Concluimos que la conexión entre la toma de conocimiento y la interacción con el entorno natural y real del estudiante era vital. En este modelo, el arte del movimiento cumplía un rol fundamental. Su propuesta educativa promovía la vinculación plena con la vida económica, intelectual, estética, social y espiritual. Al mismo tiempo, la educación debe hallarse en el corazón de la sociedad. “Una verdadera educación es darse cuenta a cada paso la manera en la que nuestras capacitación y conocimiento tienen una conexión orgánica con nuestro entorno” (Tagore, 1906, traducción propia).

2.5.2 John Dewey y los cuerpos que experimentan con el mundo

La importancia de educar el cuerpo de una manera integrada y coherente fue mencionada frecuentemente en los escritos del filósofo estadounidense John Dewey. Escribió sobre los beneficios de una comprensión mejorada del cuerpo para la educación escolar, en particular en relación con lo que significa ser un sujeto encarnado (embodied) en los entornos modernos de la escuela. Desde una mirada de la educación como desarrollo natural, concibió al crecimiento físico como distinto al crecimiento mental, pero concurrentes en el tiempo, y vinculados como posibilitadores el uno del otro (Dewey & Dewey, 1915, p. 8).

Sus contribuciones descansan en la declaración de que nuestro entendimiento como humanos, y la manera en que florecemos, pueden mejorar si integramos el pensamiento cuerpo-mente y al tener algunas instancias de comportamiento que pueden ser consideradas tanto físicas como mentales. Hace hincapié en el desastre que ha significado la tradición de la separación completa entre el cuerpo y la mente. Así, los males que sufrimos en una educación para la repetición o el fundamentalismo de la religión contra la evolución humana revelan la necesidad de mirar la mente-cuerpo como algo integral (Dewey, 1928, p. 6).

Dewey vincula el cuerpo y la mente a través de la naturaleza de la experiencia. Sostiene que la experiencia, que no es primariamente cognitiva, está conformada por dos fases: una fase activa y una fase pasiva. En la fase activa, la experiencia está intentando, mientras que en la fase pasiva está sometiéndose. La conexión entre estas dos fases mide el valor de la experiencia. En este sentido, la sola actividad no es experiencia, sino que esta involucra cambio. Un cambio conectado conscientemente con las consecuencias atadas a esta experiencia. Cuando el cambio tras la acción reflejado nuevamente en el cambio en nosotros, el flujo mismo emana con significado y así es como aprendemos algo. El movimiento se conecta con la consciencia. Impulsos caprichosos que nos empujan a saltar de una cosa a otra no generan ese crecimiento acumulativo que crea una experiencia en un sentido vital. Ese tipo de simples

accidentes no tienen un antes ni un después; por lo tanto, no permiten que ganemos una habilidad para adaptarnos a lo que está por venir (Dewey, 2001, p. 145). Así, el hacer es experimentar con el mundo para poder conocerlo.

Esto tiene implicancias relevantes en el rol del cuerpo en la educación. Un foco en la adquisición de conocimiento como espectadores teóricos. La mente, concebida como puramente intelectual y cognitiva, se separa de los órganos físicos, concebidos como un factor intruso, de la actividad (Dewey, 2001, 146). En este escenario, el vínculo intrínseco entre la actividad y la experimentación de sus consecuencias, que genera el reconocimiento del significado, se destruye.

Se rememora la noción de que el conocimiento procede de una fuente más elevada y posee un valor más espiritual que la actividad práctica. Los sentidos no se aferran a la realidad de las cosas, sino a la relación de estas con la satisfacción de los deseos. Así, la experiencia tiene un carácter material, relacionado con el cuerpo. Por otro lado, la razón se apodera de lo inmaterial, lo espiritual. Se supone que “hay algo moralmente peligroso en la experiencia, como sugieren palabras como intereses sensuales, carnales, materiales, mundanos; mientras que la razón pura y espíritu connotan algo moralmente loable” (Dewey, 2001, p. 272, traducción propia). Aquel que confíe en la experiencia no sabe en qué puede depender, dado que esta cambia dependiendo de la persona, de la circunstancia, o del contexto. Así, solo lo invariable asegura la coherencia. El conocimiento valorado por su vinculación con un nivel supremo contrasta con la experiencia relacionada con lo mundano y lo profano, aunque necesaria de manera práctica (Ibíd., p. 273). El filósofo llama la atención de que este tipo de diferenciación ha influenciado el razonamiento sobre la educación:

“El desprecio por lo físico en comparación con las ciencias matemática y lógica, por los sentidos y la observación sensorial; la sensación de que el conocimiento es alto y digno en el grado en el que trata con símbolos ideales en vez de con el concreto; el desprecio de los detalles excepto cuando son deductivamente traídos bajo un universal; el descrédito por el cuerpo; la depreciación de las artes y oficios como instrumentalidades intelectuales, todos buscaron refugio y encontraron sanción bajo esta estimación de los respectivos valores de la experiencia y razón –o, lo que llegó a ser lo mismo, de lo práctico e intelectual” (Dewey, 2001, p. 273, traducción propia).

Dewey llama la atención de la urgencia por superar la separación tradicional de mente y cuerpo que ha afectado en gran medida la educación y el estado de la civilización (Dewey, 1928, p. 18). Menciona que

esta división ha afectado cada tema de estudio y método de instrucción, así como explica la división entre teoría y práctica, o de pensamiento y acción. El resultado es la llamada educación cultural que tiende a ser académica y pomposa, alejada de las preocupaciones de la vida. Una educación industrial que apenas ofrece herramientas y medios sin un entendimiento inteligente de los propósitos.

En la época de sus escritos, aunque el filósofo avistaba avances en la erradicación de esta separación, alertaba sobre la persistencia de una educación divisoria. Llamó la atención de la colaboración entre aquellos tradicionalmente ocupados con las preocupaciones de la mente con aquellos preocupados con los asuntos del cuerpo, aunque criticó la ausencia de psicólogos. En pos de la plena realización de la integración de la mente y cuerpo en la acción, la filosofía y la ciencia debían reunirse en el arte de la educación (Dewey, 1928, 19).

Dentro de sus escritos sobre los entornos educativos modernos, para propósitos de esta investigación, se mencionarán ciertas ideas suyas sobre el juego como actividad educativa clave, dado su potenciar para cultivar la imaginación, el espíritu crítico y la colectividad. Aunque reconoce el valor de juegos de imitación como asumir profesiones o recrear un hogar para notar su entorno, critica que ofrecen una influencia fuerte en contra del cambio. En específico, les impide aprender a cuestionar maneras erróneas de pensar y juzgar. Así, destaca el valor educacional del juego para ofrecerles a los estudiantes un espacio para resolver problemas adaptados a los distintos niveles de crecimiento. Sugiere que el rol educativo de esta actividad espontánea funciona mejor cuando se vincula con sus intereses y experiencias sociales. Por ejemplo, a partir de las necesidades de un muñeco individual, el estudiante desarrolla naturalmente atención por las necesidades de una familia y luego de una comunidad (Dewey & Dewey, 1915, p. 115). Otras experiencias destacadas por el autor incluyen la expresión a través del dibujo, la dramatización y el lenguaje hablado.

La dramatización, en particular, es resaltada como un medio para ponerse en el lugar del otro a través del movimiento. Frente a ideas abstractas, la acción permite tantear la comprensión al convertirlas en realidad (Dewey & Dewey, 1915, p. 120). Aquí se pone en práctica el comportamiento que depende tanto de la mente como del cuerpo. Dewey menciona que las niñas y los niños que dibujan mejor escenas de acción y postura, son aquellos que posaron anteriormente para tener la “sensación de la situación”. La resolución de problemas matemáticos difíciles es lograda a través de “actuar la situación”. Así, el significado de la situación en la que se utilizarán los números es entendido (Ibíd., p. 123). Asimismo, el valor social de la dramatización permite que los estudiantes aprendan a actuar con otras personas, a controlar y adaptar sus acciones y pensamiento para que sus compañeros tengan la oportunidad de

expresarse (Ibíd., p. 126). Las obras en escena también permiten cultivar la crítica, vinculando las historias con las propias, con las de otros, o con las del entorno.

Cerramos la revisión de Dewey con algunas de sus ideas sobre el arte como experiencia, vinculadas con sus reflexiones en torno a las consecuencias del desprecio al cuerpo, el miedo a los sentidos, y la oposición de la carne y el espíritu. Escribe que solo esporádicamente los sentidos se colman de los sentimientos de la comprensión profunda de los significados intrínsecos. La regla es, por el contrario, padecer sensaciones como estímulos mecánicos, sin tener una idea de lo que hay en y detrás de estas:

“Vemos sin sentir; escuchamos, pero solo un informe de segunda mano, porque no se ve reforzado por la visión. Tocamos, pero el contacto permanece tangencial, porque no se fusiona con las cualidades de los sentidos que van debajo de la superficie. Usamos los sentidos para despertar pasión, pero no para satisfacer el interés de la comprensión, no porque ese interés no esté potencialmente presente en el ejercicio del sentido, sino porque cedemos ante las condiciones de vida que obliga al sentido a seguir siendo una excitación en la superficie” (Dewey, 1934, p. 21).

De esta manera, el filósofo concibe los sentidos como los órganos mediante los cuales el ser vivo participa directamente en los acontecimientos del mundo sobre este. La acción es inherente, dado que el aparato motor y la voluntad permiten que la participación se lleve a cabo. La mente también, dado que es el medio por el cual la participación es hecho fructífero a través del sentido, y por el que los significados sirven a la relación del ser vivo con sus alrededores. Así, la experiencia es el resultado y la recompensa de la interacción entre organismo y entorno. Cuando logra su potencial pleno, esta interacción se transforma en participación y comunicación (Dewey, 1934, p. 21).

El arte muestra que el hombre usa los materiales y las energías de la naturaleza para expandir su propia vida. Esto lo hace de acuerdo con la estructura de su organismo, esto es, cerebro, órganos sensoriales y sistema muscular. Es la prueba de que el humano puede restaurar conscientemente la unión del sentido, la necesidad y acción característicos de una criatura viva (Dewey, 1934, p. 25). Las obras de arte y las reacciones que producen continúan los mismos procesos de la vida, de una interacción prolongada entre los humanos y el entorno (Ibíd., p. 28).

Con estas ideas, el filósofo apunta a derrumbar el aura de admiración incuestionable de los productos artísticos para volverlos a vincular con las condiciones humanas en las que fueron creadas y de las consecuencias humanas que produce en la experiencia de la vida real. Porque cuando los objetos artísticos

se apartan de sus condiciones de origen y acción en la experiencia, se oculta su significado general: uno envuelto en esfuerzo, experimentación y logro (Dewey, 1934, p. 3). Así, esto sugiere que, para comprender el significado de los productos de las artes del cuerpo en movimiento, se deben entender las fuerzas y condiciones ordinarias de la experiencia detrás de la estética.

2.5.3 Paulo Freire y los cuerpos conscientes para la liberación

La propuesta de una pedagogía de la liberación del brasileño Paulo Freire contrapone el modelo dominante de una *educación bancaria*, que “intenta controlar el pensamiento y la acción, lleva a las mujeres y los hombres a adaptarse al mundo e inhibe su poder creativo” (Freire, 2005, p. 77) a una *educación basada en el planteamiento de problemas*, que “implica una revelación constante de la realidad” (Ibíd., p. 77). Mientras que la primera pretende mantener inmersa la consciencia y la intervención crítica en la realidad, la segunda lucha por hacerlas emerger. Revisaremos brevemente el concepto de praxis de Freire, para luego vincular el rol del cuerpo en la reflexión y acción que supone su ejercicio.

La educación basada en el planteamiento de problemas cultiva en las personas la capacidad de percibir críticamente la manera que existen en el mundo. Ven el mundo no como una realidad estática, sino en proceso de cambio (Freire, 2005, p. 77). Una consciencia profunda de su situación permite que las personas la puedan percibir como una realidad histórica susceptible a la transformación (Ibíd., p. 85). Por el contrario, la educación bancaria se resiste al diálogo, que es, en sí mismo, un acto de creación (Ibíd., p. 89).

La educación emancipadora se rehace constantemente en la praxis, que es la unión indisoluble de la reflexión y la acción sobre el mundo con el propósito de transformarlo (Freire, 2005, p. 51). Es decir, esta propuesta de praxis no admite la división entre una etapa de reflexión y otra etapa de acción, sino que ambas ocurren al mismo tiempo (Ibíd., p. 128). Las personas solo serán verdaderamente críticas si adoptan la praxis en su totalidad: una acción guiada por la reflexión crítica que organiza el pensamiento y les permite superar un conocimiento vago a uno que les permite ver las causas de la realidad (Ibíd., p. 131).

Es interesante revisar la relación de la praxis, tal como la define Freire, con el concepto de agencia, tal como la define el enfoque de capacidades. Una primera vinculación se identifica entre el par constitutivo reflexión-acción de la praxis con el proceso de actuar y generar cambios valorados de la agencia. Asimismo, es importante aclarar que, para identificar la agencia, se debe evaluar si los objetivos del agente

son de alguna manera razonables (Alkire & Deneulin, 2009, p. 38). De lo contrario, no estaría ejerciendo la agencia. Una segunda vinculación se detecta entre el propósito de transformar el mundo y no solo el propio, a través de la interacción entre la reflexión y la acción de la praxis, y la cualidad de la agencia de expandir los horizontes de preocupación más allá del propio bienestar para actuar por un cambio común (Ibíd., p. 37). Una tercera vinculación se distingue en la relación epistemológica de la praxis con el diálogo y el fuerte deseo colectivo de agencia. En la praxis, el diálogo no es entendido como una técnica, sino como una manera de conocer y reconocer el carácter social del proceso del conocimiento, “el hombre dialógico” (Freire & Macedo, 1995, p. 379). En la agencia, se sugiere que los procesos de desarrollo deben fomentar la participación, el debate público y la práctica democrática (Alkire & Deneulin, 2009, p. 37).

La pedagogía de los oprimidos es aquella de la que estos son artífices y en la que se involucran en la lucha de su propia liberación. En una primera etapa, los oprimidos revelan el mundo de opresión y a través de la praxis se comprometen con su transformación. En una segunda etapa, en la que la realidad de la opresión ha sido transformada, esta pedagogía deja de pertenecer al oprimido y se convierte en una pedagogía para todas las personas en un proceso de liberación constante (Freire, 2005, p. 54). La praxis continua permite que los estudiantes creen historia al mismo tiempo que se convierten en seres históricos-sociales (Ibíd., p. 101).

Frente a las concepciones dualísticas que han dominado la investigación y las prácticas educativas por siglos, el modelo de una educación para la liberación involucra a los estudiantes como seres que sienten y actúan. Este modelo educativo conecta la mente y el cuerpo, y está basado en la práctica y la acción. El pedagogo sostiene que no se debe negar la práctica por el bien de la teoría, y viceversa, y aboga por su unidad a través de la curiosidad epistemológica. Así, la práctica dialógica necesita de la curiosidad permanente sobre el objeto de conocimiento.

Freire sostiene el rol central del cuerpo en el acto del conocimiento. Un cuerpo consciente porque es activo; se mueve para hacer. Su propuesta de pedagogía apunta a la contribución de cada persona en el proceso de transformación histórica. Sin embargo, esta lucha para la liberación está íntimamente vinculada con actuar y cambiar el mundo que nos rodea. El cuerpo juega un rol clave en una educación que necesita de la práctica para que las ideas se conecten con el valor significativo de la cuestión revolucionaria abordada a través del cambio. Así, el proceso de concientización (conscientização) requiere de la actividad encarnada:

“La importancia del cuerpo es indiscutible; el cuerpo se mueve, actúa, recuerda la lucha para su liberación; el cuerpo, en resumen, desea, indica, anuncia, protesta, se tuerce, se levanta, diseña, y rehace el mundo” (Freire, 1993, p. 86-87, traducción propia).

Este proceso de transformación demanda entender las condiciones que reprimen la materialidad y las estructuras sociales de poder que restringen la liberación. Porque la concientización a través de la praxis no puede pasar por alto la sabiduría de los cuerpos. El modelo pedagógico de Freire admite que los jóvenes estudiantes son sujetos encarnados de su propia existencia (Darder, 2018, p. 423). Sus cuerpos fraguan una lucha por derrumbar una “cultura del silencio”. Son sujetos que actúan y transforman su mundo. Al hacerlo, se mueve hacia nuevas posibilidades de una vida enriquecida individual y colectivamente.

La relevancia de este cuerpo para la liberación se vincula con cierta sensualidad que se vincula con la habilidad cognitiva de una pedagogía del amor, porque el amor es “la transformación definitiva” (Nájera, 2008). Una sensualidad atada al riguroso acto de conocer el mundo y a la habilidad apasionada de amar y conocer a otros cuerpos. “Estoy atraído apasionadamente no solo al mundo, pero también al proceso curioso de aprender sobre el mundo” (Freire, 1993, p. 87, traducción propia). La represión del cuerpo y de su sensualidad en la educación niega la sabiduría de los grupos oprimidos, cuyos entendimientos de sus propios cuerpos pueden no coincidir con la hegemonía de la dualidad entre el cuerpo y la mente. En sus publicadas conversaciones con el filósofo chileno Antonio Faundez, comparte una apasionada descripción de la relación del cuerpo con la praxis, resaltando sus características fundamentales para su proyecto de liberación:

“Es el cuerpo humano, viejo o joven, gordo o delgado, de cualquier color, el cuerpo consciente que mira las estrellas. Es el cuerpo que escribe. Es el cuerpo que habla. Es el cuerpo el que lucha. Es el cuerpo el que ama y que odia. Es el cuerpo que sufre. Es el cuerpo que muere. ¡Es el cuerpo que vive!” (Freire & Faundez, 2013, p. 18, traducción propia).

Liberar el cuerpo es devolverle su rol consciente para que logre apropiarse del mundo y transformarlo a través de una curiosidad epistemológica. La concientización sobre el mundo, que demanda la concientización sobre uno mismo en el mundo y con otras personas, no puede limitarse a la experiencia racionalista. Así, “la concientización es una totalidad –razón, sentimientos, emociones, deseos; mi cuerpo, consciente del mundo y de mí mismo, se apodera del mundo hacia el cual tiene una intención” (Freire,

2000, p. 94, traducción propia). El ejercicio persistente del cuerpo consciente que se libera desde la consciencia hacia el mundo contiene en sí una cierta calidad de vida que, en la existencia humana, se vuelve más intensa y enriquecedora. Así, Freire se refiere a la experiencia relacional.

Un elemento fundamental de la interacción es la curiosidad, que permite que las personas se encuentren en una permanente disponibilidad para cuestionar. Las artes del movimiento en la educación, y la educación artística en general, cultivan también una curiosidad epistemológica, porque desde nuestro cuerpo en el mundo nos cuestionamos nuestras circunstancias y nuestras relaciones con otros. “Es mi cuerpo entero que, socialmente, sabe” (Freire, 1993, p. 105). Junto con los sentimientos, los sueños y los deseos, y la curiosidad, la acción y la reflexión necesitan de la intuición. El pedagogo hace hincapié en que, en aras de la rigurosidad, no se puede negar el cuerpo, las emociones y los sentimientos. Al mismo tiempo, para ser riguroso uno no puede permanecer satisfecho solo con la intuición. Sin embargo, no puede negarse el rol de la intuición como un componente inicial para el pensamiento crítico (Ibíd., p. 106).

Ello conversa con las hipótesis de la presente investigación: el cuerpo en movimiento es capaz de generar emociones que motivan el ejercicio de capacidades para la convivencia ciudadana: el pensamiento crítico y la empatía. La educación de las artes del movimiento involucra los cuerpos de los estudiantes y sus expresiones en el ejercicio del cuestionamiento y la generación de ideas críticas sobre temas que los afectan y afectan sus entornos. Las artes del movimiento despiertan la intuición de los estudiantes: voluntades contenidas que se liberan a través de movimientos individuales y grupales.

Desde el contexto ético, donde se llevan a cabo las experiencias de crítica, decisión y arrebató, el cuerpo consciente lucha contra la negación de su ser:

“Me niego, por todas esas razones, a pensar que estamos eternamente destinados a vivir la negación de nosotros mismos. Para estar en el mundo, mi cuerpo consciente, mi ser inacabado e histórico, necesita tanto el alimento como la ética. La lucha no tendría sentido para mí sin este telón de fondo ético, sobre el que tienen lugar experiencias de comparación, crítica, elección, decisión y ruptura” (Freire, 2000, p. 88-89, traducción propia).

En esta línea, los estudiantes y los maestros deben trabajar la enseñanza y el aprendizaje en sintonía con la comprensión material de la existencia humana. Es decir, siendo un proceso que depende de la labor humana, se asocia inminentemente con la materialidad. Así, el espacio educativo debe adaptar sus circunstancias a las demandas de la praxis para la transformación del mundo. Las maneras en que los

estudiantes miran el mundo son recogidas como prioridad en el proceso educativo para la liberación. Este punto fundamental forma parte de la relación dialógica que demanda una pedagogía crítica, basada en la formulación de preguntas. Este conocimiento con significado cultivado a través de un proceso dialógico está basado en el cuestionamiento y de la creación de los estudiantes. No es solo aprender a leer y escribir; es apropiarse de conocimientos básicos en todos los niveles de la vida, para que los seres humanos puedan responder progresivamente a las preguntas esenciales que plantean nuestros cuerpos, nuestra existencia diaria (Freire & Faundez, 2013, p. 51).

El proceso de transformación no depende de un cuerpo individual, dado que no se puede negar su construcción social, porque “mi voz no tiene sentido sin la voz del grupo” (Nájera, 2008). Así, se busca fomentar un conocimiento colectivo, que articula el conocimiento crítico y científico a través de las experiencias del mundo (Freire, 1993, p. 77). El papel del cuerpo se incrusta en un modelo pedagógico apoyado por la reflexión y la solidaridad para el bien común. Escribió el pedagogo: “la verdadera educación encarna la búsqueda permanente de las personas juntas con otras, para que se vuelvan más humanas en el mundo en el que existen” (Freire, 2005, p. 90).

El potencial de los cuerpos conscientes para desafiar la perversión de la globalización demanda ser impulsado desde una educación para la transformación. El pensamiento y acción revolucionaria de los cuerpos conscientes descansa en su sensualidad. Por el contrario, una currícula enmarcada en una tradición que separa el cuerpo de la mente encadena los cuerpos de las y los estudiantes. Freire propone una educación que promueva la concientización del estudiante sobre sí mismo, los otros y el mundo. Un enfoque epistemológico que se nutre y renueva con las voces y expresiones corporales de las y los estudiantes. Como una entidad política, en este sentido, el cuerpo cumple un papel fundamental encarnando el sentido de las relaciones sociales de poder, incluida en la educación, que rigen nuestras vidas. En pos de vincularse con la relación epistemológica de la noción de práctica dialógica, las artes del movimiento pueden motivar el involucramiento con otros en un sentido de mutuo aprendizaje y conocimiento social.

A pesar del tiempo transcurrido desde que vieron la luz y de los distintos contextos sociales y políticos en el que se originaron, las tres perspectivas sobre la vinculación vital entre cuerpo y mente en una educación transformadora, revisadas en esta sección, siguen vigentes. La presente investigación recoge las ideas de estos Tahore, Dewey y Freire, y las vincula con las descripciones de la propuesta del cuerpo en movimiento de la Escuela Pucklly para evaluar el estado de las capacidades para la ciudadanía en sus estudiantes.

A lo largo del marco teórico se han desarrollado las dos estrategias teóricas propuestas en el planteamiento de esta investigación. En primer lugar, se han desarrollado las tres capacidades esenciales para la ciudadanía —pensamiento crítico, ciudadanía global, e imaginación narrativa— que deben ser fomentadas a través de una educación para el desarrollo humano. En segundo lugar, se ha desarrollado el rol del cuerpo en movimiento en la educación, que, en el caso de estudio, permitirá caracterizar y analizar la propuesta de la Escuela Puckllay como estrategia para habilitar algunas de las capacidades centrales humanas vinculadas con la educación artística.



III. MARCO CONTEXTUAL

A continuación, llevaremos a cabo una exploración del rol de las artes en la educación en el Perú. Realizaremos esta indagación a través de cuatro puntos. El primer punto abordará la revisión del rol de las artes en el pensamiento educativo aterrizado en la política nacional. El segundo punto describirá la evolución del área de arte y cultura en el currículo nacional de la educación básica. El tercer punto mencionará brevemente algunas iniciativas de educación artística como complemento a la educación básica formal. El cuarto punto describirá la propuesta de la Escuela Puckllay, objeto del presente estudio.

3.1 Las artes en el pensamiento educativo peruano reciente

Aunque hoy en día la nueva malla curricular ha ampliado las horas dedicadas a las artes (MINEDU, 2017), su rol fundamental para el desarrollo de las personas ha sido largamente marginado del sistema educativo peruano. A continuación, se recogerán las principales ideas del pensamiento educativo reciente vinculadas con la importancia de integrar las artes al aprendizaje y la enseñanza en el país.

Durante la etapa civil-oligárquica⁹, a inicios del siglo pasado, sobresale el pensamiento de José Antonio Encinas y de José Carlos Mariátegui¹⁰. De acuerdo con Encinas, la renovación de la educación peruana suponía la concepción de una “Escuela Nueva”, en la que el estudiante se vincularía con su entorno social para luego influenciar en este. Por su parte, según Mariátegui la educación era el medio fundamental para constituir una nueva sociedad y los problemas del sector debían ser analizados dentro del interior del proceso cultural y económico (Gonzales, 2013, p. 3). En 1932, Encinas publicó *Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú*, obra que expone su propuesta de una escuela laica, democrática, utilitaria y libre. Su obra recoge el indigenismo, el positivismo, y las lecturas de Pestalozzi, Rousseau y Froebel (Ibíd., p. 16). El

⁹ Término que incorpora la República de notables (1895-1919) y el Oncenio leguista (1919-1930).

¹⁰ Para entender el contexto en el que se desarrollaron las ideas de Encinas y Mariátegui, se deben recoger las ideas más resaltantes de la discusión sobre la educación peruana de la época. Gonzales (2013, p. 8-9) las resume en cuatro puntos. El primer punto se refiere al antagonismo entre consolidar la instrucción de un grupo reducido o extenderla a mayores grupos de la población, superando diferencias de género o de clase. El segundo punto se refiere al consenso sobre que la historia y las tradiciones peruanas se utilizarán para una nueva educación, lo que implicaba dejar de lado asuntos que no fueran nacionales. El tercer punto se refiere a una educación que debía partir del reconocimiento real del entorno. El cuarto punto se refiere a una educación integradora, que incluyera colectividades como la población indígena, los pobres y los trabajadores. Ello se llevó a cabo en el marco de un proceso de autorreflexión que cuestionaba los elementos para construir un Perú distinto, incluido la aparición de nuevos sujetos sociales que reclamaban su participación ciudadana. Estos fueron representados por el movimiento trabajador, las movilizaciones campesinas, y los trabajos arqueológicos de Julio C. Tello que despertaron el orgullo por las culturas prehispánicas. Frente a ello, el Estado peruano autorizó la educación escolar obligatoria, con una primaria común obligatoria y otra profesional; una secundaria común obligatoria y otra profesional; y la superior, incluidas las escuelas técnicas (Gonzales, 2013, p. 3).

concepto de la escuela nueva procede de la propuesta de Dewey, cuyo principio fundamental era educación a través de la acción. Como se mencionó en las secciones de la presente tesis sobre la pedagogía socrática y las capacidades esenciales que la educación debe cultivar en los jóvenes ciudadanos, el educador estadounidense propuso que los estudiantes tuvieran en la escuela un espacio clave para construir su propio pensamiento, de la mano de un profesor calificado y comprometido, lo que los apartaba del acopio pasivo de contenido. A ello se sumaba la importancia del material educativo y el mobiliario para fomentar la libertad de mente y movimiento del estudiante (Gonzales, 2013, p. 18). Recordemos que Dewey fue uno de los pensadores al que se le imputa el mayor avance de la inclusión de las artes en la educación.

Junto con su vinculación con la historia nacional (Gonzales, 2013, p. 20), la laicidad (Ibíd., p. 22) y el aprendizaje a través de la interrogación, el diálogo y la experiencia (Ibíd., p. 22-23), la propuesta de Encinas instauró talleres prácticos en el Centro Escolar de Varones N° 881 de Puno, del que fue director, como sastrería y tipografía. Esta perspectiva educativa generó un espíritu democrático, lo que permitió que diversas ideas, incluso opuestas, se intercambiaran en armonía (Ibíd., p. 24).

La propuesta de la Escuela Nueva no se limita al aprendizaje de los cursos. El estudiante debe formar sus ideas a través del lenguaje, la lectura crítica, el dibujo, la escritura y la música. Ello a través de la enseñanza colectiva. De los cinco factores que fomentaban el aprendizaje, de acuerdo con Encinas, cuatro se vinculan con el tema que nos reúne: la curiosidad frente a la sorpresa de la variedad de elementos en el mundo; la imitación propia del aprendizaje; la migración o el deseo de conocer nuevos lugares; y la captura o el deseo de integrar las cosas en su vida. Asimismo, son las tres las funciones mentales que se cultivan en el aprendizaje requieren de mediación vital de las artes: la observación, vinculada con la sensación, la percepción y la atención; la imaginación, que permite entender asuntos a través de la generación de imágenes; y el pensamiento, competencia para el razonamiento crítico (Gonzales, 2013, p. 26).

Según Encinas, luego de la Guerra del Pacífico, la escuela fue dominada por la memorización y la disciplina sin cuestionamiento, dejando de lado el interés filosófico y la experiencia técnica (Gonzales, 2013, p. 107-108). Se negó a la escuela su función ciudadana, creyéndola culpable de intervenir en política, dejando de lado su propósito de brindar una nueva orientación ideológica (Ibíd., p. 109). Después de este periodo, se pretendió erigir una escuela que formara el alma nacional; sin embargo, los líderes de este ideal olvidaron que la verdadera nacionalidad residía en el indio (Ibíd., p. 110). Para enfrentar esto, la escuela debía presentarse como un elemento de utilidad para el indio, infundirle confianza, demostrarle su utilidad social. Antes de la propuesta pedagógica, la escuela debía organizarse socialmente creando grupos para

mejorar actividades que se desarrollen en armonía con las tradiciones. Entre estas actividades se encontraban la danza y la música, que le permitirían al indio aprender a leer, escribir y contar con facilidad (Ibíd., p. 112).

Encinas criticó la política pedagógica nacionalista surgió con la reforma de 1903, que centralizó la enseñanza (Gonzales, 2013, p. 113). Una de las consecuencias fue la falta de criterio para la distribución técnica de escuelas, lo que generó la clausura de muchas. Fue en este contexto que se funda el Centro Escolar N° 881, sobre la base de una de las antiguas escuelas municipales. Su metodología se caracterizaba por la reproducción pasiva de textos, según Encinas quien estudió ahí sus primeros años (Ibíd., p. 117-118). Las clases de música estaban dedicadas a la repetición de canciones escolares de guerra (Ibíd., p. 119). Tras el cierre de la escuela debido a la revolución del año 1894, Encinas ingresa al Seminario Conciliar de San Ambrosio, institución imbuida del catolicismo, y donde se reemplazan los monólogos por la letanía y las canciones de guerra por los himnos religiosos (Ibíd., p. 125).

Al terminar la revolución, las escuelas municipales vuelven a la normalidad (Gonzales, 2013, p. 125). En este contexto, inicia una campaña por reivindicar los derechos del indio (Ibíd., p. 126). Hasta entonces, lo autóctono había sido olvidado: interpretar música aborigen estaba mal visto. Escribió Encinas: "...no había pintores, ni músicos, ni poetas; la más bella trinidad humana. Aún no habían nacido quienes debían cantar las excelencias de la raza o las bellezas del altiplano; o pintar la trágica expresión de la vida del indio, o resucitar la música colla, a cuyo compás danzaron nuestros abuelos" (Ibíd., p. 129).

En este marco, la Escuela Nueva apuntaba a derribar las jerarquías entre el maestro y los estudiantes. Los maestros debían ejercitar la indagación, el cuestionamiento, la libertad de agrupación de los estudiantes, de tal manera que estos se convirtieran en elementos activos de la vida escolar con derecho a que sus voces sean escuchadas (Gonzales, 2013, p. 130).

Fue durante el gobierno leguista que Mariátegui publicó sus ideas sobre la educación. Para el pensador, la educación debía fomentar los cambios a los que estaba obligado el país tras la primera guerra mundial. Frente al declive de la democracia liberal construida por la burguesía, nuevos peruanos debían ser educados en una filosofía revolucionaria (Gonzales, 2013, p. 30). Así, la educación debía liberar la consciencia y la inteligencia para el nuevo mundo por arribar (Ibíd., p. 32).

Mariátegui cuestiona que expresiones artísticas como la música, la pintura y el dibujo no sean consideradas como prioridades de la enseñanza. Sobre el ejercicio de la apreciación artística, en específico la música, menciona las escasas audiciones de la Filarmónica y del Conservatorio Stea, la ausencia de una

orquesta municipal en la capital, y la inexperiencia de las bandas militares de la Guardia Republicana. Critica la pobre estimación de la música en Lima, goce de unos pocos, que deben recurrir a la apreciación privada (Gonzales, 2013, p. 236). Asimismo, advierte que el rol del Estado o del municipio recae en cultivar el gusto artístico (Ibíd., p. 237).

En relación con la preparación de los maestros, alerta que el número de personal para abastecer a los colegios es escaso. Ello, a pesar de la existencia de la Escuela de Bellas Artes desde el año 1918. Mariátegui alentaba la entrada de maestros especializados, que apartara a los aficionados de las aulas. Así, la Escuela de Bellas Artes debía tener una función en la educación pública, con miras a una aplicación práctica. Menciona el caso de México, en el que la educación artística ha sido introducida en la escuela primaria. En esta línea, avizora el importante papel del indio, quien, enraizado en sus costumbres, sobresale en la creación artística. Lamenta también que la enseñanza de la música recaiga, una vez más, en la improvisación de inexpertos, problema que imputa a la Academia Nacional de Música, a la que calificaba de ineficaz (Gonzales, 2013, p. 245-247).

En el año 1972, durante el gobierno de Juan Velasco Alvarado (1968-1975), se implementó la Reforma Educativa, cuyo ideal era la formación de peruanos críticos, creativos y solidarios mediante una educación integral. Así, la reforma educativa se vinculó con una reforma cultural para que los estudiantes se concientizaran sobre el mundo histórico y cultural del que formaban parte, de sus responsabilidades hacia este y de las prácticas que se requerían para cambiarlo. La “educación revolucionaria” planteó la revalorización de las culturas indígenas, la incorporación del quechua y el cultivo de la creatividad, las que inculcarían en las personas competencias y ofrecerían herramientas para que estas puedan escapar de sus privaciones. A pesar de sus objetivos democráticos, los desafíos particulares de un gobierno militar, las presiones políticas y la ineficacia de una gestión vertical y centralista provocaron que dicha reforma no se concretara (Galván & Martínez, 2015, p. 22).

Este momento de la historia educativa del país influyó en la posterior y extendida desatención de la educación artística. Idas y vueltas de corte político y administrativo marcaron la atención de la educación artística, lo que la situó en un lugar exiguo dentro de las prioridades educativas. La crisis política luego de la caída de Velasco provocó que en el gobierno de Francisco Morales Bermúdez (1975-1980) las prioridades se enfocaran en la instalación Asamblea Constituyente. Asimismo, los siguientes gobiernos, el de Fernando Belaunde (1980-1985) y el de Alan García (1985-1990), privilegiaron las rutinas memorísticas y acrílicas (Galván & Martínez, 2015, p. 23). Un diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación en el año 1993 encontró que la enseñanza en las aulas equivalía a la práctica repetitiva y pasiva de copiar de la

pizarra. Se advirtió que eran muy pocos los trabajos en grupo y las discusiones para resolver problemas. Como consecuencia, los estudiantes no se involucraban con lo que aprendían (Hunt, 2004, p. 22).

Durante la década de 1970, las corrientes expresionista y reconstruccionista inspiraron la creación de escuelas y talleres alternativos que cultivaron un modelo educativo a través de y por las artes. En esta época surgen instituciones con propuestas de arte integral y de expresión personal y social como Retama, La Tarumba, Arte para Crecer, Integrarte y Maguey. En el distrito Villa El Salvador, fundado en el año 1971, surgen instituciones de arte comunitario como Vichama. A la par, colegios alternativos como Waldorf, Leonardo Da Vinci, Pestalozzi, La Casa de Cartón, Los Reyes Rojos y otros instauran una educación a través del arte (Galván & Martínez, 2015, p. 23).

Una educación basada en competencias, bajo un enfoque socio-constructivista, arribó en el gobierno de Alberto Fujimori (1990-2000). De acuerdo con el Diseño Curricular Nacional del año 2000, el objetivo central era ofrecer una formación integral que permita la socialización de las nuevas generaciones, de tal manera que estén preparadas para crear y transformar la cultura, así como de asumir responsabilidades ciudadanas (MINEDU, 2000, p. 7 citado en Galván & Martínez, 2015, p. 23).

La educación artística fue incluida en el Área de Comunicación, bajo el nombre de Expresión y Apreciación Artística. El enfoque expresionista influyó en la manera en la que era considerada: el foco estaba en la expresión natural del estudiante y su sensibilización a través de las artes, más no eran concebidas como un medio para ejercitar la reflexión. Como reza el DCN del año 2000: “El campo de la expresión se desarrollará a través de la vivencia de experiencias artísticas que permitan a niñas y niños exteriorizar sus ideas, sentimientos, emociones y también su mundo imaginario. Para ello, entrarán en contacto con los elementos estéticos de la música, las artes plásticas, el teatro y la danza, usándolos con creatividad a través de diversas formas artísticas, manifestando su sensibilidad artística y disfrutando con sus logros” (MINEDU, 2000, p. 9 citado en Galván & Martínez, 2015, p. 24).

En el año 2002, se crea el Consejo Nacional de Educación (CNE), durante el gobierno de Alejandro Toledo (2001-2006), con el propósito de diseñar un Acuerdo Nacional para la educación. Tres años después, surge una nueva versión del DCN, que preserva la educación artística dentro del Área de Comunicación Integral, aunque como la subárea Educación por el Arte. No obstante, se mantuvo el énfasis de considerar a las artes como instrumentos para la expresión espontánea de emociones e ideas y de su apreciación. Asimismo, esta subárea solo era considerada dentro del plan de Educación Inicial (Galván & Martínez, 2015, p. 24).

Durante el segundo gobierno de García (2006-2011), influenciado por el Proyecto Educativo Nacional (PEN) del año 2007, se hace vigente un nuevo DCN. Este documento enfatiza la articulación entre niveles, así como determina la competencia de “Desarrollo de la creatividad, innovación, apreciación y expresión a través de la artes, humanidades y ciencias” (DCN, 2009, p. 32 citado en Galván & Martínez, 2015, p. 24). El número de horas a la semana dedicado a la expresión y apreciación de las artes, bajo las actividades del Área de Comunicación (Ibíd., p. 24).

A pesar de estos avances, un grupo de educadores del arte y artistas crean la Red Arte Educación Perú en el año 2010, con el objetivo de abogar por la educación artística en el Perú. En el año 2012, la asociación envía una carta dirigida a la entonces Ministra de Educación del gobierno de Ollanta Humala (2011-2016), Patricia Salas, en la que subrayan la urgencia de actualizar la enseñanza del arte en los colegios. En el blog de la red (<http://arteeducacionperu.blogspot.com/>), se puede leer una copia de la carta:

“... el currículo hace énfasis en el ‘arte como expresión’ y se centra en la técnica y manipulación de materiales; esta propuesta, que nace en el contexto internacional de la segunda década del siglo XX, fue cuestionada y abandonada en la década del 80”.

En las siguientes líneas, describiremos el rol de las artes en el documento curricular, detallando el proceso de desarrollo hasta llegar a la versión actual, así como sus objetivos de aprendizaje.

3.2 Las artes en el Currículo Nacional

En el año 2016, el Ministerio de Educación (MINEDU) oficializó el Currículo Nacional (CN) de la Educación Básica. Sus orígenes se ubican en el 2010, año en el que el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (IPEBA), del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace), en coordinación con el MINEDU, inició la elaboración de los estándares de aprendizaje. En el año 2011, durante el gobierno de Humala, basados en estudios sobre precisiones del DCN vigente, se propuso transitar a un “sistema curricular”, de tal manera que se consolidara la coherencia y articulación interna de la política curricular. Para ello, se plantearon componentes como el Marco Curricular, que especifica los aprendizajes fundamentales que deben lograrse al final de la escolaridad, y los estándares o mapas de progreso, que especifican los niveles de logros por ciclo en cada competencia vinculada con los aprendizajes fundamentales. Asimismo, se plantearon las Rutas de Aprendizaje, instrumentos pedagógicos para la implementación en el aula de los componentes mencionados (Tapia & Cueto, 2017, p. 7-8).

En el año 2013, bajo la gestión de Jaime Saavedra, se evaluó la reforma de la gestión anterior. Aunque se decidió preservar los fundamentos de la propuesta, se reorientaron algunos puntos específicos. En el año 2015, se aprobó la modificación del DCN y se oficializaron las matrices de competencias y capacidades de las Rutas de Aprendizaje. En junio del año 2016, se aprobó el nuevo CN y los programas curriculares de inicial, primaria y secundaria. La puesta en marcha se planteó para inicios del año 2017 a través de una estrategia progresiva. La propuesta abarcaba un plan de monitoreo y comunicación hasta el año 2021. Sin embargo, dadas las dificultades de implementación durante el primer año, a finales del año 2017, el MINEDU modificó el plan. Así, en el año 2018, el CN se aplicaría como plan piloto a 939 escuelas de inicial y en 1300 escuelas de primaria; mientras que toda la secundaria continuaría con el DCN del año 2009, al igual que las escuelas de primaria que no fueran parte del plan piloto (Guerrero, 2018, p. 21).

De acuerdo con Tapia & Cueto (2017), las principales diferencias entre el CN y los documentos curriculares anteriores son cinco. La primera es un mayor énfasis en el aprendizaje a través de los mapas de progreso que permitieron que el CN se centrara más en el aprendizaje que en la enseñanza. Ello fortaleció el enfoque constructivista del DCN, pero cuya descripción fragmentada de capacidades-conocimientos-actitudes dificultó el reconocimiento de las expectativas de aprendizaje.

La segunda es una mejor comunicación sobre qué es una competencia y cómo trabajarla en el aula, dado que en el DCN la división capacidades-conocimiento-actitudes promovía un aprendizaje de saberes fragmentados sin comprender el objetivo de los saberes en conjunto. Por otro lado, el CN plantea a la competencia como un producto del ejercicio de un conjunto de recursos que operan de forma integrada, con un objetivo particular y en una situación específica (Tapia & Cueto, 2017, p. 12-13).

La tercera es un mayor énfasis en la progresión y continuidad de los aprendizajes, dado que los Mapas de Progreso de CN visibilizan esta progresión al articular verticalmente los niveles de la escolaridad y orientar la definición de los desempeños esperados en cada ciclo (Tapia & Cueto, 2017, p. 15).

La cuarta es el reforzamiento del enfoque formativo de la evaluación en el aula, dado que el CN fortalece la evaluación formativa que ya proponía el DCN. Son tres ideas al respecto: la evaluación se debe integrar al proceso de enseñanza/aprendizaje y formar parte de la planificación de la enseñanza, se enfatiza en un tipo de aprendizaje orientado hacia el desarrollo del pensamiento crítico y la transferencia de los aprendizajes logrados en la escuela a contextos reales, y se enfatiza en la necesidad de retroalimentar a los estudiantes sobre la marcha (Tapia & Cueto, 2017, p. 16).

La quinta es la igualdad de género como un enfoque transversal, dado que el CN incorpora una definición de género acorde con los instrumentos normativos nacionales, lo que permite incluir la política curricular en un marco normativo intersectorial-nacional. Además, la cuestión de género no se plantea desde la equidad, sino desde la igualdad, como horizonte a la que todos tenemos derecho (Tapia & Cueto, 2017, p. 17).

Con este breve recuento de los antecedentes del actual documento curricular, nos enfocaremos en describir el lugar que este y sus versiones anteriores le otorgan a la educación artística. De acuerdo al DCN 2005, los logros de aprendizaje relacionados con el arte se desarrollaban desde el área de Comunicación Integral. En primaria y secundaria era un área específica que apuntaba que el estudiante: (i) manifestara sus vivencias, sentimientos y conocimientos manejando algunos de los elementos de las diversas formas de comunicación artística, y (ii) manifestara sus opiniones al observar su propio trabajo y el de sus compañeros. En secundaria, además se sumaban dos logros en los que el estudiante: (i) reconoce el valor expresivo en un repertorio variado de obras de diversas culturas y periodos históricos, y (ii) valora el arte como expresión de creatividad y libertad del ser humano (MINEDU, 2005, p. 36).

En el DCN 2009, el logro vinculado con el arte indicaba que el estudiante expresa con naturalidad y creatividad (educación inicial), con claridad (educación primaria) y con asertividad y creatividad (secundaria) sus sentimientos, ideas, emociones y experiencias en su lengua materna y haciendo usos de diversos lenguajes y manifestaciones artísticas. En el caso de primaria, con respeto a las distintas opiniones, en sus relaciones interpersonales. En el caso de secundaria, demostrando capacidad para resolver dilemas, escuchar, llegar a acuerdos y construir consensos (MINEDU, 2009, p. 36-37). Asimismo, la distribución de horas para el área de Arte en el DCN era de dos horas semanales. El nuevo CN le otorga al área de Arte y Cultura tres horas semanales.

Uno de los once aprendizajes que debe lograr los estudiantes al terminar la Educación Básica se vincula con el arte y la cultura. El CN indica que:

"El estudiante aprecia manifestaciones artístico-culturales para comprender el aporte del arte a la cultura y la sociedad y crea proyectos artísticos utilizando diversos lenguajes del arte para comunicar sus ideas a otros" (MINEDU, 2017, p. 16).

Así, son dos las competencias que deben alcanzarse, tanto en primaria como en secundaria: (i) Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales, y (ii) Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.

De acuerdo al portal Peru Educa (<http://www.perueduca.pe/web/semana-educacion-artistica/enfoque-y-competencias-del-area-curricular-de-arte-y-cultura/>), el enfoque del área curricular de Arte y Cultura es multicultural e interdisciplinario. En este enfoque, cualquier manifestación artística o cultural, incluyendo aquellas producidas o diseminadas en un espacio popular o virtual, puede ser enseñada en la escuela, dado que son valoradas como herramientas de identidad personal y territorial. Al mismo tiempo, fomenta la construcción de discursos propios o colectivos que se comunican a través de los diferentes lenguajes de creación artística: la danza, el teatro, la música, la poesía, las artes visuales, entre otros. Ello, con dos propósitos. Un primer propósito es integrar los distintos lenguajes artísticos a través de un proceso de exploración y creación. Un segundo propósito es integrar el arte con otras disciplinas y saberes para abordar temáticas como la interculturalidad, la igualdad de género, las tecnologías de la información, entre otras.

En 2020, el CNE publicó una versión actualizada del PEN¹¹, con el propósito de “revisar los mecanismos y generar los consensos que permitan modificar lo que debe ser cambiado para asegurar políticas educativas que sean pertinentes, transformadoras, sustantivas y a la altura de los desafíos presentes y esperables a futuro” (CNE, 2020, p. 13). A puertas del bicentenario de la independencia del Perú, el *PEN al 2036: El reto de la ciudadanía plena*¹² apunta a que los esfuerzos del país en el ámbito educativo se vinculen con las tareas requeridas para que todos los peruanos y peruanas puedan ejercer todos sus derechos, incluido el derecho a la educación, sin obstáculos. En este sentido, la visión del PEN se renueva de la siguiente manera:

“Todas las personas en el Perú aprendemos, nos desarrollamos y prosperamos a lo largo de nuestras vidas, ejerciendo responsablemente nuestra libertad para construir proyectos personales y colectivos, conviviendo y dialogando intergeneracional e interculturalmente en una sociedad democrática, equitativa, igualitaria e inclusiva, que respeta y valora la diversidad en todas sus expresiones y asegura la sostenibilidad ambiental” (CNE, 2020, p. 61).

Esta actualización pretende definir un nuevo acuerdo que revise las bases que marcaron a la educación peruana en los últimos treinta años. Estas bases han permitido alcanzar algunos logros, pero, al mismo

¹¹ En 2007, el Gobierno peruano aprobó el *PEN al 2021: La educación que queremos para el Perú* como el desarrollo de la política XII del Acuerdo Nacional, el mismo que fijó una visión y un conjunto de seis objetivos estratégicos que el país debía lograr en materia educativa en un plazo de quince años, es decir, para el momento en el que se conmemore el Bicentenario de nuestra independencia.

¹² El PEN al 2036 conjuga cuatro propósitos: vida ciudadana; inclusión y equidad; productividad, prosperidad, investigación y sostenibilidad; y bienestar socioemocional (CNE, 2020, p. 69), y diez orientaciones estratégicas: docentes; directores gestores; investigación, innovación, desarrollo; gestión estatal; financiamiento; autonomía de II.EE.; trayectorias educativas; cierre de brechas; sociedad; y familia y hogares (CNE, 2020, p. 88).

tiempo, han impedido un avance más efectivo o el abordaje de problemáticas persistentes como son aquellas vinculados con la reproducción de inequidades. A ello se suma un acento en que el carácter público de la educación sea garantizado cuando se presten los servicios educativos, en conjunción con las relaciones intersectoriales y entre niveles gubernamentales, las condiciones materiales e inmateriales de los espacios educativos, la formación docente, las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias, entre otros atributos (CNE, 2020, p. 15).

El renovado documento plantea que un sistema educativo centrado en las personas se preocupe por los aprendizajes logrados y por sus aspiraciones educativas, y no por la formalidad de los mecanismos de aprendizaje. Así, se destaca la necesidad de contar con vías para reconocer lo aprendido en cualquier entorno, más allá de una certificación formal. En esta línea, se demanda un mayor reconocimiento de la importancia de las artes, entre otros aspectos, durante las trayectorias educativas (CNE, 2020, p. 119).

El PEN al 2036 dedica un acápite para subrayar la poca atención del sistema educativo a las artes en la formación integral de las personas, que ha priorizado, más bien, otras áreas de conocimiento percibidas como de mayor utilidad. Se hace un llamado a revisar la concepción de las artes, dado que son “actividades de desarrollo subjetivo del conocimiento y del potencial de las personas que, más que ser vistas, requieren ser comprendidas”. Se destaca el valor que poseen las artes en sí mismas al vincularse con el desarrollo espiritual de las personas en procesos como el autoconocimiento, el sentido de propósito, el sentido de trascendencia, o la posibilidad de creación. Asimismo, se resalta su valor para el desarrollo cognitivo, estético, social y comunicacional, así como para el desarrollo de actitudes positivas como la motivación, la autoconfianza, la tolerancia y valoraciones de los otros, mejor disposición para trabajar en equipo, entre otras. También para abordar problemáticas sociales como la violencia, la discriminación, la exclusión y la deserción escolar. Así, la educación por el arte a través del arte es fundamental, en particular, en contextos vulnerables (CNE, 2020, p. 124-125).

El documento indica tres desafíos centrales que enfrenta la atención de la artes en las experiencias educativas. Primero, que la actividad artística tenga un sentido y que sus distintas formas de expresión sean reconocidas como valiosas en sí mismas. Segundo, fomentar que las artes sean enseñadas de una manera más crítica de acuerdo con el contexto social y cultural en el que se enseña, para que las personas puedan desarrollar sus intereses y talentos, mientras que se promueve la transformación social y el diálogo intercultural (CNE, 2020, p. 125). Aquí un punto clave vinculado con el objeto de esta tesis: el documento plantea que, aunque las escuelas tienen el potencial para que las niñas, niños y adolescentes

se aproximen a las artes, se requiere apoyar las iniciativas del Estado y de la sociedad civil que fomentan el acceso a experiencias artísticas en las ciudades y comunidades.

Finalmente, se destacan las ideas del marco conceptual del seminario *Los sentidos de la educación*, organizado en 2019 por el Foro Educativo. El documento hace un llamado a revisar los sentidos de la educación planteados en décadas pasadas y enriquecerlos con los desafíos del contexto actual. Estos retos subrayan la necesidad de interpelar, deconstruir y desterrar tres órdenes que agreden la vida y dignidad humanas: el neoliberalismo, el patriarcado y la colonialidad (Foro Educativo, 2019, p. 2-3).

La producción de sentidos encuentra un espacio social fundamental en la educación, dado que esta puede ser un mecanismo para mantener y reproducir el *statu quo* —un panorama de opresión y adaptación— o de transformación social —de libertad, crítica y creación—. Una de las pugnas que han tenido lugar en el sistema educativo peruano es la de la introducción del fin de lucro en la Constitución Política de 1993 como posible objetivo de la educación. Ello, en desmedro de la educación pública y la devaluación de la educación universitaria peruana. Otra pugna es la producción simbólica de los sentidos de la educación, la que ha generado, por ejemplo, la interpelación y vacancia de ministros de Educación. Otros temas en disputa han sido aquellos vinculados con la igualdad de género y la educación en salud sexual y reproductiva, así como el tratamiento a la memoria histórica sobre el conflicto armado entre las décadas de 1980 y el 2000 (Foro Educativo, 2019, p. 4).

Relacionados estrechamente con el tipo de personas que se requieren formar y el tipo de humanidad y sociedad que se quiere construir, los sentidos de la educación son: dignidad, libertad, afecto, ética, justicia, democracia, y desarrollo humano y buen vivir (Foro Educativo, 2019, p. 5). Estos sentidos conversan con el fomento de las artes en la educación para el desarrollo personal y social de las y los estudiantes. Así, la educación debe: basarse en los derechos humanos hacia una sociedad que garantice la *dignidad* humana; formar para la *libertad* en pos de la realización personal y social; fomentar el *afecto* a la humanidad y la reflexión crítica a la realidad en pos de una sociedad justa y equitativa; promover un sentido de *justicia*, que no permita ningún tipo de segregación ni exclusión; cultivar en las y los estudiantes competencias para informarse, reflexionar y actuar sobre la *democracia* como ejercicio práctico de ciudadanía; promover las capacidades del *desarrollo humano* para la realización de libertades de las personas en diálogo con el buen vivir; y educar en ciudadanía *ética* orientada a la justicia, democracia y buen vivir (Ibíd., p. 6-8).

3.3 Iniciativas de educación artística como complemento a la escuela

En párrafos anteriores, hemos llevado a cabo un recuento de la transformación del rol de la educación artística a lo largo de la historia reciente del pensamiento educativo peruano y de las políticas del sector hasta llegar al actual documento curricular. Sin embargo, el camino para que las estrategias de enseñanza-aprendizaje prioricen el valor de las artes para el desarrollo de capacidades críticas y empáticas en los jóvenes ciudadanos aún es incierto. En este contexto, las iniciativas educativas complementarias a la escuela y que contribuyan al desarrollo de las competencias artístico-culturales, así como al aprendizaje de los valores y actitudes promovidos en el CN resultan clave.

Desde el MINEDU, Expresarte es una actividad educativa que implementa talleres de arte y cultura para los estudiantes de primaria y secundaria de instituciones educativas públicas y privadas fuera del horario de clases. De acuerdo con su página web (<http://www.minedu.gob.pe/expresarte>), ofrecen dos tipos de talleres: proyectos creativos, dirigidos a estudiantes entre tercero de primaria y tercero de secundaria, los que crean proyectos artístico-culturales mediante la exploración e integración de diversos lenguajes artísticos; y elencos artístico-culturales, dirigidos a estudiantes entre quinto de primaria y quinto de secundaria, los que exploran lenguajes artísticos específicos para la creación colectiva de proyectos artístico-culturales. Los talleres son facilitados por promotores culturales, quienes incentivan el desarrollo de los aprendizajes promovidos desde el CN, mediante la exploración de los diversos lenguajes artísticos.

El sentido de comunidad y el aporte de las artes a la ciudadanía están presentes en los objetivos de Orquestando, otra de las actividades educativas complementarias promovidas por el MINEDU. Según su página web (<http://www.minedu.gob.pe/orquestando/>), se trata de una comunidad de estudiantes, padres y maestros comprometidos con el valor de la música. Así, la práctica de la música rescata la sensibilidad y la creatividad de los estudiantes, como un medio para potenciar sus valores y habilidades para la convivencia, al mismo tiempo que se forman como ciudadanos.

Los Juegos Florales Escolares Nacionales, iniciativa del MINEDU, tienen como lema “El poder del arte: ciudadanía creativa en acción”. Están dirigidos a estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas de la Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa y Educación Básica Especial. En su página web (<http://www.minedu.gob.pe/jfen/>), indican que su objetivo es contribuir a que los estudiantes construyan una mirada crítica y reflexiva sobre asuntos públicos y problemáticas locales, del país y mundiales, mediante la creación de proyectos artísticos para tomar responsabilidad de su rol de

ciudadanos. Las artes son consideradas un medio para que los estudiantes desarrollen y actitudes promovidas por los enfoques transversales del CN, a través del ejercicio de la empatía, el respeto, la responsabilidad y la búsqueda de un bien común. Por un lado, fortalecen la identidad personal y social a través del diálogo intercultural. Por otro lado, fomentan la reflexión crítica sobre la responsabilidad ambiental a través del uso artístico de recursos locales y reciclados.

3.4 La Escuela Puckllay: el juego para la transformación social

A continuación, presentaremos la iniciativa educativa que convoca esta investigación. La Escuela Puckllay es un programa de formación artística y humana que utiliza el arte para la transformación social. Está dirigida a la población infantil y juvenil de Lomas de Carabayllo en situación de pobreza y/o riesgo. La misión de la asociación, según su página web (<http://www.puckllay.org/>), es trabajar:

“... con el teatro, la danza, la música, las artes plásticas, la comunicación y el circo; elaborar e impulsar programas de educación artística y humana, y realizar creaciones artísticas para contribuir con la construcción de una comunidad más justa, humana e integrada”.

La iniciativa surge en el año 2004, como un taller intensivo de teatro y danza que culminó con la presentación de una muestra en la comunidad y en el teatro de la Asociación de Artistas Aficionados, en el centro de Lima. Esta muestra se tituló Puckllay, vocablo quechua que se traduce al castellano como juega¹³. Las fundadoras —la bailarina Milagros Esquivel y la artista y gestora cultural Anabelí Pajuelo, actual directora de Puckllay— compartían el deseo de explorar en la práctica las posibilidades de cambio social de sus aprendizajes en teatro y danza. Este ideal se concretiza en una oportunidad de colaboración con Proceso Social, una organización no gubernamental por la erradicación del trabajo infantil. En Lomas de Carabayllo, la organización propuso ofrecer alternativas a las niñas y niños que fortaleciera su presencia en la zona. Tres veces por semana, en el colegio Manuel Scorza Torre de la comunidad Nueva Jerusalén, las artistas impartían los talleres a niñas y niños de entre siete y diez años de edad (Pajuelo, 2018, p. 83).

¹³ Cabe destacar que la escritura oficial del término es *pukllay*. El uso de la *ck* sirve para representar el sonido de la velar simple. Se trata de la coexistencia de dos sistemas de grafemas: el alfabeto castellano, que utiliza la *c*, y el alfabeto fonético, que utiliza la *k*. Durante la época del Virreinato, se escribía *pucllay*. Entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, se retomó el estudio del quechua por parte de académicos cuya tradición no se enmarcaba en lo hispano. Al abandonarse la *c*, empieza a utilizarse la *q*, tal como lo hicieron en la vanguardia del Sur durante las décadas del 20 y 30, lo que generó que el término se escribiera *puqllay*. Posteriormente, por un consenso académico y político, se adoptó el sistema grafémico llamado actualmente “alfabeto oficial”, razón por la cual hoy en día se escribe *pukllay*. (Consulta al literato y docente del idioma quechua Hans Enciso Choquehuanca, 07/09/20).

El sector denominado Lomas de Carabayllo forma parte de Carabayllo, distrito ubicado a la altura del kilómetro 34.5 de la carretera Panamericana Norte, y limita con los distritos de Ancón y Puente Piedra. De acuerdo con el Censo 2017, Carabayllo alberga una población de 333.045 habitantes. Asimismo, según el Plan de Desarrollo Concertado de Lomas de Carabayllo (CIDAP, 2007), el sector tiene 30.000 habitantes distribuidos en 52 asentamientos humanos-asociaciones-cooperativas. La población femenina alcanza el 49.11%, la población masculina alcanza el 50.89% y el 55.16% del total de la población son niños y jóvenes.

De acuerdo con la campaña Juntos por el Medio Ambiente, Carabayllo es uno de los seis distritos más contaminados de Lima y, dentro de este, Lomas de Carabayllo es la zona más afectada (2018). El principal foco de contaminación es el relleno sanitario “El Zapallal”, que recibe a diario más de 800 toneladas de basura de domicilios, centros de salud y de tipo industrial de casi la mitad de los distritos limeños. El basural ha promovido la proliferación de depósitos de material de reciclaje, cuya actividad equivale al 27.6% de la fuente de trabajo de las familias. Asimismo, el 60% de las niñas y niños de la zona se dedica al reciclaje informal (CIDAP, 2007).

Otros agentes contaminantes son: los depósitos clandestinos de acopio y segregación de basura y desechos hospitalarios; las chancherías, en las que se cría y comercializa cerdos alimentados de desechos y reciclaje; las mineras y plantas de beneficio, vinculadas con concesiones mineras y en las que se extrae arcilla; las ladrilleras y fundiciones, cuyos hornos emanan gases y partículas; y las empresas dedicadas a la quema clandestina de baterías de plomo (CIDAP, 2007). Como consecuencia, las enfermedades más frecuentes reportadas en las postas médicas son de tipo respiratorio, dermatológico, estomacal, así como síntomas de intoxicación como mareos y dolores de cabeza (Barriga et al., 2011, p. 8).

La mayor parte de los estudiantes de Puckllay provienen de los asentamientos humanos y asociaciones aledañas al relleno sanitario. Estos poblados carecen de servicios básicos como agua, desagüe, asfaltado de calles y parques, y en menor medida de conexiones de luz. Asimismo, las viviendas están construidas con materiales precarios como adobe, esteras y calaminas (Barriga et al., 2011, p. 11).

Su propuesta pedagógica está inspirada en la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire. Sus talleres son estructurados a través de una estrategia dialógica: los maestros actúan como facilitadores y cocreadores junto con los estudiantes. El aprendizaje también abarca a las familias de los participantes, las cuales cumplen un rol activo en la formación de sus hijos. Las dinámicas de organización comunitaria se integran a la organización de la asociación, lo que permite fortalecer la identificación de la comunidad con la escuela (Barriga et al., 2011, p. 17).

Al final de cada ciclo de cuatro años, los estudiantes presentan una obra a la comunidad y al público invitado de fuera de la zona, construida sobre la base de discusiones colectivas sobre diversos temas vinculados a la realidad de Lomas de Carabayllo. Esta actividad tiene cuatro objetivos: (i) Promover que el estudiante confronte los aprendizajes adquiridos ante un público invitado; (ii) Fortalecer la capacidad de riesgo, trabajo en equipo, seguridad y autoestima; (iii) Difundir e informar a la comunidad; y (iv) Generar un espacio de trabajo en conjunto entre los participantes, las familias y los maestros (Barriga et al., 2011, p. 18).

Los talleres se dividen en cuatro áreas: el área de música —que incluye los talleres de Tarkada, Lectura musical y Ritmo—, el área de circo —que incluye los talleres de malabares y monociclo y acrobacia—, el área de danza —que incluye los talleres de Danza inicial y Son de los diablos— y el área de teatro. Las sesiones se llevan a cabo los días sábados, en sesiones de trabajo de doce horas en total. Cada participante puede acceder a tres o cuatro talleres de formación (Barriga et al., 2011, p. 18).

Otro de los puntos de la propuesta metodológica de Puckllay es la dinámica de trabajo compartida con los participantes y sus familias mediante la organización de faenas de limpieza, asambleas, preparación de refrigerios, guardado de materiales, formación de comisiones de trabajo y representación en el colegio y la comunidad, entre otros. Estas dinámicas apuntan a fortalecer la responsabilidad de la comunidad en la formación de los estudiantes (Barriga et al., 2011, p. 18). La colaboración entre el equipo de Puckllay, los estudiantes, sus familias y los vecinos es destacada como decisiva para garantizar la sobrevivencia del proyecto. Este tipo de participación ha permitido un intercambio horizontal y solidario entre los organizadores y los estudiantes, y los organizadores y las familias (Ibíd., p. 50).

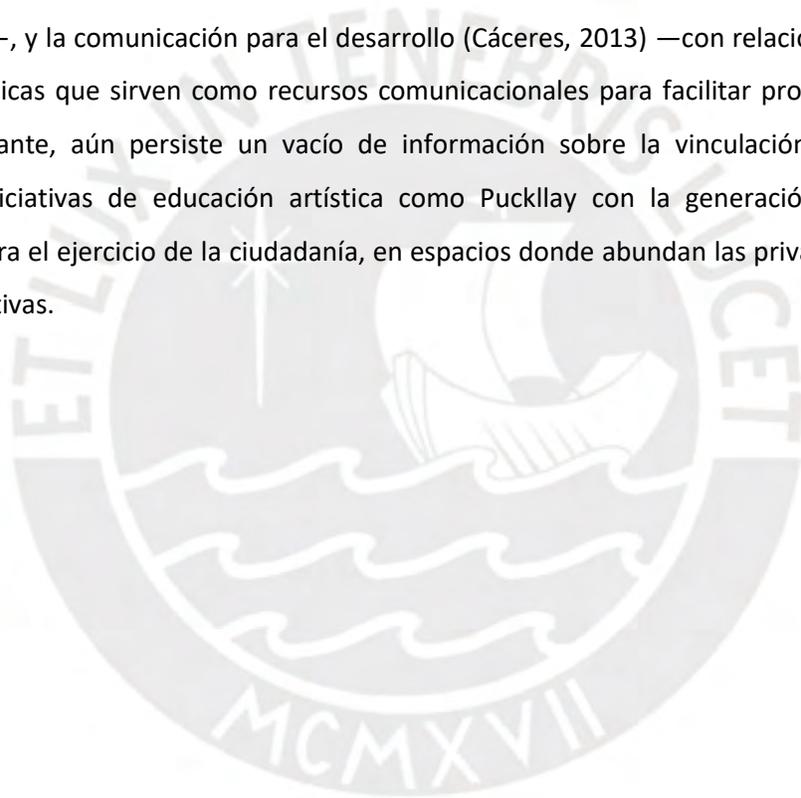
Además de la enseñanza de los elementos particulares de cada área, los talleres proponen desarrollar “la improvisación y la expresión libre”, “la conexión con el mundo interior”, “el reconocimiento de las propias acciones”, “la creatividad”, “el trabajo en equipo”, “el respeto al otro”, “la estimulación de los sentidos”, “el diálogo sobre los elementos alrededor de la pieza artística producida/aprendida”, “la valorización de la cultura nacional” y “la capacidad de escucha” (Barriga et al., 2011, p. 25-39).

Una contribución que impacta positivamente en la difusión de los logros de la propuesta pedagógica de Puckllay son los exalumnos que hoy son maestros, asistentes o coordinadores, o los alumnos antiguos que demuestran el dominio en distintas áreas (Barriga et al., 2011, p. 51).

En el año 2011, el Ministerio de Cultura convoca a Puckllay y a otras organizaciones por el arte para la transformación social con el fin de presentarles el proyecto piloto de Puntos de Cultura. De acuerdo con

su página web (<http://puntosdecultura.pe/>), este proyecto tiene como objetivo ampliar el ejercicio de los derechos culturales a nivel comunitario, con énfasis en los niños, los jóvenes y la población vulnerable, a través del impulso a la inclusión, el empoderamiento y la ciudadanía intercultural. Las organizaciones sociales identificadas y fortalecidas son articuladas dentro de una red que, desde el arte y la cultura, contribuyen a atender prioridades locales y promover procesos de desarrollo individual y comunitario.

La experiencia de Puckllay ha sido recogida por tesis de licenciatura elaboradas desde los campos de la gestión social (Escalante, Herrera & Yáñac, 2017) —con relación a la gestión de colaboraciones institucionales de organizaciones culturales—, las artes escénicas (Malca, 2008) —con relación a los referentes de identidad social urbano-marginal circunscritos a tipos de manifestaciones teatrales en la periferia de Lima—, y la comunicación para el desarrollo (Cáceres, 2013) —con relación a los elementos de las artes escénicas que sirven como recursos comunicacionales para facilitar procesos de inclusión social—. No obstante, aún persiste un vacío de información sobre la vinculación de la propuesta pedagógica de iniciativas de educación artística como Puckllay con la generación de capacidades fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía, en espacios donde abundan las privaciones para llevar vidas sanas y creativas.



IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Diseño metodológico

4.1.1 Justificación metodológica

Esta investigación busca comprender, a partir de la metodología cualitativa, la manera en que la propuesta del cuerpo en movimiento de la Escuela Puckllay interviene en el desarrollo de capacidades para la ciudadanía de sus estudiantes. En específico, tiene cuatro objetivos: caracterizar la propuesta del cuerpo en movimiento de la Escuela Puckllay; entender de qué manera la propuesta del cuerpo en movimiento de la Escuela Puckllay contribuye al desarrollo de capacidades para la ciudadanía de sus estudiantes; conocer las percepciones y valoraciones que le asignan las y los estudiantes de la Escuela Puckllay a la propuesta del cuerpo en movimiento en su propósito de desarrollar capacidades para la ciudadanía; e identificar de qué manera los factores personales, sociales y ambientales de las y los estudiantes de la Escuela Puckllay influyen en el desarrollo de sus capacidades para la ciudadanía.

Como se indica en la sección del marco teórico de este documento, la operacionalización conceptual utilizará el lente de la propuesta de una educación para la ciudadanía de Martha Nussbaum para caracterizar una propuesta educativa que apunta a promover la práctica artística para el desarrollo humano. Esta propuesta indica que son tres las capacidades que debe promover una educación para la ciudadanía: el pensamiento crítico, la ciudadanía global, y la imaginación narrativa. En pos de su desarrollo, las artes juegan un rol clave para cultivar la imaginación, las emociones y la reflexión crítica que les permitirán a los estudiantes interactuar con interlocutores provenientes de distintas creencias y concepciones. Así, se estudiará el caso de la Escuela Puckllay como una propuesta de educación artística que puede potenciar la examinación crítica de uno mismo y la formación de vínculos de reconocimiento y preocupación hacia otras personas a través de las artes del cuerpo en movimiento.

Asimismo, de la obra de Nussbaum, se recoge el papel de las emociones vinculadas con un proyecto de sociedad que busca la justicia e igualdad de oportunidades para todas y todos sus habitantes. Siendo “eudaimonísticas”, las emociones fundamentales de uno se conectan con una vida valiosa concebida. En esta línea, las personas que provoquen estas emociones estarán relacionadas con esta idea de vida valorada a través de la preocupación. El amor, el pensamiento crítico y la imaginación son algunos de los

principios que deben guiar una educación para el cultivo de emociones políticas. Esta educación le otorga un rol fundamental a las artes para desarrollar la solidaridad emocional y concebir un esfuerzo emocional común. El juego toma un rol importante para desarrollar en las y los estudiantes la capacidad de verdadera preocupación. Como actividad basada en la imaginación, permite que los jóvenes aprendan sobre la naturaleza humana a través de roles y enriquezcan su mundo interpersonal. Así, como base de su estrategia pedagógica, la Escuela Puckllay hace uso del juego y el cuerpo en movimiento para fomentar la imaginación, lidiar con las emociones, fortalecer la colectividad, y reducir la tensión frente al cuestionamiento de las propias tradiciones y de la interacción con interlocutores diversos.

Además, se plantea que el rol particular de la propuesta del cuerpo en movimiento de la Escuela Puckllay potencian que las tres capacidades para la ciudadanía habiliten otras capacidades humanas centrales. Consideramos que cinco, en particular, están estrechamente vinculadas con estas capacidades que la educación debe fomentar para la ciudadanía: Sentidos, imaginación y pensamiento; Emociones; Razón Práctica; Afiliación; y Juego. Las artes del cuerpo en movimiento en una educación para la ciudadanía estimulan el uso de los sentidos, de pensar e imaginar. Fomentan las emociones, poderosos motivadores de acción, mediante sentimientos de empatía y preocupación por otros. Desarrollan la afiliación con otros a través de la colectividad, de la reciprocidad y del reconocimiento del otro igual y valioso. Impulsan el juego como estrategia educativa, para que los jóvenes fortalezcan su indagación y respeto sobre el otro.

Finalmente, en el centro del marco teórico, se recoge el rol de las artes del cuerpo en movimiento como medio para que las y los estudiantes desarrollen una consciencia sobre sí mismos, sobre otras personas, y sobre el mundo al que pertenecen. Desde la obra de Tagore, la expresión y el reconocimiento de emociones mediante el movimiento físico pueden ser promovidos por la escuela. Por el contrario, la represión de la expresión corporal puede en el futuro mellar en la expresión de sentimientos y pensamientos reales. Desde la obra de Dewey, el cuerpo en movimiento se vincula con la mente mediante la naturaleza de la experiencia. El cuerpo tiene un rol en la conexión fundamental entre la actividad y la experimentación de sus consecuencias para el reconocimiento del significado. Asimismo, el autor concibe al juego como una actividad educativa clave, que permite cultivar la imaginación, el espíritu crítico y la colectividad. Desde la obra de Freire, el cuerpo toma un rol central en el acto del conocimiento. Los cuerpos son conscientes, porque son activos; se mueven para hacer. El cuerpo tiene un papel clave en una educación que requiere de la práctica para que las ideas se vinculen con el valor significativo de la cuestión revolucionaria concebida mediante el cambio.

Para abordar los objetivos de la investigación, la información será recogida a través de dos instrumentos: (i) entrevistas semiestructuradas con estudiantes y exestudiantes de la Escuela Puckllay, y (ii) observaciones no participantes de las dinámicas de aprendizaje en los talleres e interacciones entre estudiantes y profesores.

La propuesta de educación artística de Puckllay es concebida como un estudio de caso, cuyas dinámicas de intervención se llevan a cabo en un escenario particular. Las técnicas cualitativas seleccionadas permitirán identificar y analizar el proceso de intervención de una propuesta educativa específica en el desarrollo de capacidades particulares, así como los factores que influyen en este proceso.

4.1.2 Sujetos de estudio

Los sujetos de estudio de la presente investigación son las y los estudiantes y exestudiantes de la Escuela Puckllay. Los estudiantes son aquellos jóvenes que llevaron los talleres del ciclo de verano 2020, mientras que los exestudiantes pertenecen a alguna de las cuatro promociones egresadas de la escuela hasta la actualidad¹⁴. Se trata de un grupo reducido de sujetos, pero cuyas características individuales y de interacción con otros compañeros y profesores permitirán reconocer y profundizar en las manifestaciones cognitivas y valoraciones tanto de los casos particulares como surgidas en las dinámicas grupales. En este sentido, se podrán descomponer los elementos y las sinergias entre la propuesta de cuerpo en movimiento de la Escuela Puckllay y el desarrollo de capacidades para la ciudadanía que ocurren en las dinámicas de aprendizaje, al mismo tiempo que se describen y analizan los procesos de conversión.

Las edades de las y los estudiantes oscilaron entre los 6 años y los 14 años de edad. Durante los talleres, los estudiantes fueron agrupados de acuerdo con sus edades —cuatro niveles: 1, 2, 3 y 4— y con el nivel de experiencia que poseen —Grupo A, de menor experiencia, y Grupo B, de mayor experiencia—¹⁵. Así,

¹⁴ Como se describió en la subsección dedicada a la propuesta de la Escuela Puckllay, las promociones se organizan a lo largo del periodo escolar. Sin embargo, cabe aclarar que no todos los jóvenes ingresan desde el primer grado de primaria, sino que la mayoría ingresa durante la primaria, y un grupo reducido durante la secundaria. En los últimos años, gracias a los esfuerzos de difusión de la institución, la coincidencia entre el periodo de permanencia educación básica regular y el periodo de permanencia en Puckllay es mayor.

¹⁵ Puckllay divide a los participantes en cuatro grupos etarios y dos grupos de experiencia. Los grupos etarios son cuatro: Grupo 1: de 6 a 8 años de edad; Grupo 2: de 9 a 11 años de edad; Grupo 3, de 12 a 14 años de edad; y Grupo 4: de 14 años de edad y más. Asimismo, al finalizar los cursos, los participantes del Grupo 4 forman parte de un grupo llamado “La promoción”. De manera regular, Puckllay acompaña toda la etapa escolar de sus estudiantes; sin embargo, no en todos los casos sucede ello: algunos entran con edad más avanzada, como se explica en la descripción de la validación de entrevistas. Durante un año, la promoción participa de la creación colectiva de una obra que recoge los aprendizajes de los cursos. La muestra aborda las percepciones y aspiraciones de los participantes, así como la realidad social de su entorno. Los grupos de experiencia son dos: A y B. El Grupo A está conformado por los participantes nuevos: máximo entre tres o cuatro ciclos en Puckllay. El Grupo B está conformado por los más avanzados. Cada grupo —1A, 2B, 3A, y así sucesivamente— lleva entre tres y cinco cursos. Cada grupo

en esta investigación, los estudiantes pertenecieron a los grupos 1a, 2a, 3a, y 3b. En total, participaron 15 mujeres y 15 hombres. Los estudiantes formaron parte de las observaciones no participantes. Una revisión de sus perfiles, puede observarse en el siguiente cuadro:

Código observación	Clase	Sexo y número	Grupo etario y de experiencia	Fecha de observación	Formato de observación
O1	Teatro	4F y 3M	3b	01/02/20	Presencial
O2	Movimiento	4F y 4M	2a	01/02/20	Presencial
O3	Sikuri	4F y 1M	3a	01/02/20	Presencial
O4	Circo	3F y 7M	3b	08/02/20	Presencial
O5	Danza	7F y 5M	1a-2a	08/02/20	Presencial
O6	Teatro	4F y 4M	3b	08/02/20	Presencial
O7	Teatro	4F y 4M	3b	15/02/20	Presencial
O8	Circo	4F y 5M	3b	15/02/20	Presencial
O9	Danza	6F y 5M	1a-2a	15/02/20	Presencial
O10	Circo	3F y 4M	3b	22/02/20	Presencial
O11	Circo	4F y 3M	2a	22/02/20	Presencial
O12	Sikuri	5F y 3M	3a	22/02/20	Presencial

Las edades de las y los exestudiantes oscilaron entre los 18 años y los 28 años de edad. El promedio de años de permanencia de los exestudiantes del estudio en la Escuela Puckllay fue de 7.6. En total, participaron 4 hombres y 5 mujeres: 5 jóvenes pertenecieron a la primera promoción, 1 perteneció a la segunda promoción, 1 perteneció a la tercera promoción, y 2 pertenecieron a la cuarta promoción. Los exestudiantes participaron en las entrevistas semiestructuradas. En el siguiente cuadro, se puede revisar una descripción de sus perfiles:

Código entrevista	Edad	Sexo	Promoción	Años de permanencia	Fecha de la entrevista	Formato de la entrevista
E1	28 años	M	Primera	5 años	18/11/19	Presencial

reúne entre doce y quince participantes. No obstante, existen factores que influyen en la planificación de los ciclos y en el número de estudiantes por grupo: recortes en el presupuesto, el contexto social y político que afecta al distrito, entre otros. Así, por ejemplo, en el año 2019, Puckllay se vio obligado a recortar la programación regular de sus talleres por falta de financiamiento.

E2	18 años	M	Cuarta	11 años	28/11/19	Presencial
E3	19 años	M	Cuarta	5 años	05/06/20	Telefónica
E4	24 años	F	Tercera	8 años	11/06/20	Telefónica
E5	27 años	M	Primera	3 años	17/06/20	Telefónica
E6	24 años	F	Primera	11 años	17/06/20	Telefónica
E7	21 años	F	Primera	8 años	18/06/20	Telefónica
E8	23 años	F	Segunda	8 años	23/06/20	Telefónica
E9	24 años	F	Primera	10 años	24/06/20	Telefónica

Todas las y los estudiantes y exestudiantes provienen de las comunidades de Lomas de Carabayllo, del distrito de Carabayllo. En el caso de los estudiantes, este dato fue corroborado en consulta con la administración de la escuela, mientras que, en el caso de los exestudiantes, formó parte de las preguntas de control. Entre los exestudiantes, 8 aún viven en la zona, mientras que 1 se mudó al distrito de Barranco para poder ubicar su residencia más cerca a su trabajo. En dos casos, los exestudiantes estuvieron expuestos al trabajo infantil durante su niñez. En todos los casos, los jóvenes estuvieron expuestos a la contaminación ambiental, que hoy ha disminuido gracias al cierre del relleno sanitario y de las fábricas de plomo. En todos los casos, estuvieron expuestos a la delincuencia y las drogas, aunque ninguno declaró haber participado en estos actos.

4.1.3 Operacionalización

Como se observa en el cuadro de operacionalización, los principales conceptos del marco teórico han sido convertidos en indicadores de evaluación, con el propósito de cubrir los tres objetivos específicos de la presente investigación: caracterizar y evaluar la propuesta educativo-artística del cuerpo en movimiento de la Escuela Puckllay a partir de la condición de las capacidades para la ciudadanía de sus estudiantes; conocer las percepciones de las y los jóvenes sobre la influencia de la propuesta del cuerpo en movimiento de Puckllay en el desarrollo de capacidades, e identificar los factores personales, sociales y ambientales de las y los estudiantes que influyen —y analizar la manera en que lo hacen— en el desarrollo de sus capacidades para la ciudadanía. En este sentido, dado que esta propuesta educativa particular será estudiada tanto a través de dinámicas grupales como de valoraciones individuales, la información de los

indicadores en la operacionalización ha sido adaptada a los dos instrumentos elegidos para esta investigación: guía de observación y guía de entrevista.



Cuadro de operacionalización

Conceptos	Dimensiones	Indicadores	Fuentes de información	Herramientas
Capacidades que propone desarrollar la Escuela Puckllay	Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos nuevos 	Exestudiantes	Entrevista
	Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre los elementos alrededor de la pieza artística producida/aprendida. • Reconocimiento de las propias acciones. 	Estudiantes	Observación
			Exestudiantes	Entrevista
	Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de riesgos. • Seguridad en las decisiones y acciones. 	Exestudiantes	Entrevista
	Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Estimulación de los sentidos. • Proposición 	Estudiantes	Observación
Exestudiantes			Entrevista	
Colectividad	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo. • Capacidad de escucha. • Respeto al otro. 	Estudiantes	Observación	
		Exestudiantes	Entrevista	
Capacidades esenciales de la	Pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Autoexamen crítico (valores, percepciones, aspiraciones). 	Exestudiantes	Entrevista

<p>educación para la ciudadanía democrática</p>	<p>“Capacidad de examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones. Una vida que cuestiona todas las creencias, afirmaciones, y argumentos y acepta solo aquellas que sobreviven la demanda de la razón para la justificación”. (Nussbaum, 2006, p. 388-389)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modo de reflexión crítica sobre su entorno social y político. • Discusión crítica con profesores y compañeros. • Articulación de saberes previos. 		
	<p>Ciudadanía global</p> <p>“Aún más delicada, quizás, es la tarea relacionada con comprender las diferencias internas de la propia nación. [...] Una educación adecuada para la vida en una democracia pluralista debe ser una educación multicultural, por medio de una que familiarice a los estudiantes con algunos fundamentos sobre las historias y culturas de los</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pluralidad de voces en la discusión. • Reconocimiento de la posición y acción a nivel macrosocial. 	<p>Estudiantes</p> <p>Exestudiantes</p>	<p>Observación</p> <p>Entrevista</p>

	<p>muchos grupos diferentes con los que comparten leyes e instituciones. Estos deben incluir grupos religiosos, étnicos, sociales y de género". (Nussbaum, 2006, p. 390)</p>			
	<p>Imaginación narrativa</p> <p>"Capacidad de pensar lo que podría ser estar en los zapatos de una persona diferente a la uno mismo, para ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y para comprender las emociones y los deseos y deseos que alguien así colocado pueda tener. [...] La imaginación narrativa es, sobre todo, cultivada a través de las artes y la literatura". (Nussbaum, 2006, p. 390-391).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia sobre quiénes son los compañeros • Formación de vínculos con otros 	<p>Exestudiantes</p>	<p>Entrevista</p>

Emociones políticas	Manejo de emociones	<ul style="list-style-type: none"> • Afecto • Empatía • Frustración 	Estudiantes Exestudiantes	Observación Entrevista
Cuerpo en movimiento en la educación	Expresión corporal	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con el propio cuerpo • Relación con el cuerpo de los compañeros 	Estudiantes Exestudiantes	Observación Entrevista
Factores de conversión	Factores personales de conversión	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo/género • Edad • Salud/condición física • Habilidades cognitivas/inteligencia • Desempeño escolar 	Exestudiantes	Entrevista
	Factores sociales de conversión	<ul style="list-style-type: none"> • Roles de género • Trabajo infantil • Apoyo familiar • Apoyo de la escuela • Comportamientos de riesgo: drogas, alcohol, pandillaje 	Exestudiantes	Entrevista
	Factores ambientales de conversión	<ul style="list-style-type: none"> • Contaminación ambiental • Localización geográfica 	Exestudiantes	Entrevista

4.1.4 Instrumentos

Observación no participante

La caracterización de la influencia de la propuesta del cuerpo en movimiento de Puckllay en el desarrollo de las capacidades para la ciudadanía de los jóvenes estudiantes se llevó a cabo a través de observaciones no participantes. Este instrumento permitió recoger las actitudes, comportamientos, gestos e interacciones —estructuras de significación— de los sujetos estudiados mientras participan del proceso de aprendizaje dialógico.

El campo de recolección de información se llevó a cabo durante el mes de febrero, como parte del ciclo de verano 2020, en los ambientes del local de la Escuela Puckllay, en Lomas de Carabayllo. Se realizaron doce (12) observaciones no participantes durante los cuatro fines de semanas del mes. Cada observación duró 60 minutos. Se observaron las clases y ensayos de cinco talleres: 2 de teatro, 1 de movimiento, 3 de danza, 4 de circo, y 2 de sikuri. A partir de la adaptación del cuadro de operacionalización, la tesista anotó a mano el relato de las observaciones utilizando una plantilla impresa. La dinámica de recolección de información consistía en ubicarse sentada en un lugar estratégico del salón o del anfiteatro para realizar las anotaciones.

Debido a que la escuela no abrió durante la etapa de validación de instrumentos, la guía de observación no pudo evaluarse de manera piloto. Sin embargo, sí se llevaron a cabo ajustes tras la primera fecha de observación realizada. Estos cambios se relacionaban con indicadores que no lograban ser recogidos a través de la observación. Para facilitar la descripción de las observaciones, se plantearon alternativas de situación, de acuerdo con los indicadores. Asimismo, la tesista decidió no solo anotar las descripciones que se limitaban a los talleres, sino durante los descansos y otros momentos fuera de la clase. Para revisar a detalle la guía de observación, ver el Anexo 1 de este documento.

Entrevistas semiestructuradas

Se recogieron las valoraciones de las y los exestudiantes en relación con la contribución de la propuesta del cuerpo en movimiento de la Escuela Puckllay en el desarrollo de capacidades esenciales para la ciudadanía a través de entrevistas semiestructuradas. Este instrumento permitió indagar en las percepciones y puntos de vista de los participantes en relación con las tres capacidades esenciales para la ciudadanía democrática que la educación debe fomentar, el manejo de emociones, la relación con el

cuerpo propio y ajeno, así como los factores de conversión que pueden influenciar en el desarrollo de estas capacidades.

El campo de recolección se llevó a cabo en dos etapas: durante la etapa de validación de instrumentos, en el mes de noviembre del año 2019, y durante la etapa de cierre de campo, en el mes de junio del año 2020. Debido al estado de emergencia por la pandemia del COVID-19, la mayoría de las entrevistas fueron realizadas vía telefónica. Los sujetos de estudio fueron contactados de dos maneras: a través de la intermediación de uno de los socios fundadores y actual coordinador de proyectos de Puckllay, y mediante una estrategia de contacto intermediado por los primeros sujetos identificados, conocida como el “muestreo de bola de nieve”.

La validación de instrumentos permitió corregir el fraseo de las preguntas, de eliminar algunas y de agregar otras. La validación reveló que la formulación de ciertas preguntas, a primera vista distintas, generaba respuestas similares. En particular, en relación con las preguntas vinculadas con “el trabajo en grupo”, “el diálogo”, “el intercambio de opiniones” y “la proposición”. En el ajuste de la guía de entrevista, se optó por solicitarle al entrevistado que haga el esfuerzo de compartir una descripción —por ejemplo, una descripción de la dinámica del trabajo en grupo— para conocer detalles de las experiencias particulares del sujeto.

Asimismo, se encontró que conceptos utilizados en ciertas preguntas necesitaban apoyarse en posibles escenarios que acercaran al sujeto a un evento reconocible. El concepto de “diálogo”, por ejemplo, fue entendido tanto como un debate como parte del proceso de creación artística como de un debate sobre aspectos sociales y políticos que impactan en la comunidad. Aunque ambos aspectos son relevantes para esta investigación, se optó por utilizar ejemplos de discusión para facilitar el reconocimiento por parte del entrevistado. Otro ejemplo se relaciona con el concepto de “seguridad”. En ninguno de los casos, seguridad fue entendida como una competencia para tomar decisiones, sino como una habilidad que les permite mejorar la técnica artística, es decir, para realizar un movimiento nuevo o para presentarse frente a una audiencia. Para revisar a detalle la guía de entrevista, ver el Anexo 2 de este documento.

4.1.4 Estrategia de análisis y redacción

Sobre la base de los objetivos de esta investigación, la estrategia para el análisis y redacción de hallazgos apuntó a vincular la narración de los procesos de aprendizaje de la Escuela Puckllay con las percepciones y valoraciones de las y los exestudiantes entrevistados, dentro de tres ejes y siete temas. Ello, con el fin

de recrear escenas que encarnaran (*embody*) los resultados, a partir de las dinámicas observadas y de los relatos individuales de los jóvenes.

Un diario de observación de campo y un archivo fotográfico permitieron representar con minuciosidad las expresiones y gestos corporales, reacciones y respuestas emocionales, diálogos y silencios, entre otros elementos de interacción, de las y los estudiantes y profesores durante las clases del taller de verano. En este sentido, se pretendió dar respuesta a uno de los objetivos de la investigación: caracterizar y evaluar la propuesta del cuerpo en movimiento de la escuela estudiada en relación con el estado de las capacidades para la ciudadanía de las y los jóvenes estudiantes.

Estos retratos fueron combinados con extractos de los relatos personales de las y los entrevistados, lo que permitió abordar otro de los objetivos de la investigación: conocer las percepciones y valoraciones que le asignan las y los estudiantes de la escuela a la propuesta del cuerpo en movimiento en su propósito de desarrollar capacidades para la ciudadanía. Cabe destacar que el lector notará el uso de más de una cita de entrevista en el desarrollo de una misma idea. Ello, con el propósito de particularizar las diversas apreciaciones individuales de la contribución de la propuesta educativa al desarrollo de capacidades para la ciudadanía.

Asimismo, se dedicó el séptimo tema de la estructura de resultados a otro de los objetivos de la investigación: identificar y analizar los factores personales, sociales y ambientales de las y los estudiantes de la Escuela Puckllay que influyen en el desarrollo de sus capacidades para la ciudadanía. En esta sección, se utilizaron extractos de las entrevistas, lo que permitió “escapar” de los límites físicos de la escuela para identificar aquellas circunstancias y elementos que podrían estar afectando el desarrollo de capacidades.

Finalmente, la información recolectada en campo se entrelaza con las contribuciones conceptuales de las y los autores recogidos en el marco teórico de esta tesis. Cada uno de los siete temas que conforman la estructura de los hallazgos elabora una vinculación entre la caracterización y análisis del aporte de la propuesta de la escuela al desarrollo de las capacidades para la ciudadanía y las ideas de Nussbaum, Dewey, Freire y Tagore sobre el rol clave de las artes en la educación.

V. RESULTADOS

Este capítulo se divide en siete temas reunidos en tres ejes que recogen los principales enfoques conceptuales desarrollados en el marco teórico. Estos conceptos desembocan en una educación para el desarrollo humano que debe fomentar capacidades clave para el ejercicio ciudadano y cultivar en las y los estudiantes emociones para la convivencia pluralista en sociedad. Los temas son: cuidado del otro, colectividad, apertura a la diferencia, manejo de emociones, voz propia, organización de la escuela, y factores de conversión, agrupados en tres ejes: eje relacional, eje individual, y eje institucional. De manera transversal, las capacidades centrales humanas —el marco normativo— estrechamente vinculadas con la propuesta de educación artística, que convoca esta investigación, complementarán la caracterización y análisis.

5.1 Eje relacional

El eje relacional aborda los resultados vinculados con el desarrollo de las capacidades para la ciudadanía y el cultivo de emociones mediante la interacción con el otro y la colectividad en un espacio común de democracia participativa: la escuela. La información recogida sugiere la creación de vínculos de afinidad y empatía entre las y los estudiantes a través de la propuesta del cuerpo de movimiento de Puckllay. Asimismo, se sugiere que las competencias ejercitadas en las interacciones de movimiento corporal en los talleres y practicadas se mantuvieron fuera de estos espacios.

Dentro de la escuela, las y los jóvenes de Puckllay exploraron posibilidades de movimiento y secuencias coreográficas en duetos o grupales que desembocaron en experiencias relacionales. Los exestudiantes entrevistados declararon que estos encuentros demandaron ejercitar una noción de las potencialidades y limitaciones de sus propios cuerpos y de los cuerpos ajenos. Al recordar la evolución emocional durante su paso por la institución, los jóvenes que participaron en el estudio describen una progresiva apertura hacia nuevas maneras de expresión corporal. Además, reportan una progresiva interiorización del reconocimiento de cuerpos ajenos, de sus posibilidades y vulnerabilidades. Ello, a través de la constante adaptación de sus cuerpos tanto en medios de expresión individual y grupal como en soportes kinestésicos de los cuerpos de los compañeros. Ambas características serán detalladas en las descripciones y relatos de la recolección de campo.

Las y los entrevistados manifestaron que las competencias generadas en este espacio de pluralidad les permitieron interpelar sus posibilidades de expresión y sus relaciones dentro y fuera del ámbito escolar.

En las declaraciones de los exestudiantes, se hallan relatos sobre la manera en la que los ejercicios corporales en Puckllay les permitieron ejercitar su curiosidad sobre su propia potencialidad corporal y les demandaron cuidar la integridad de los cuerpos ajenos. Asimismo, reportan que lo experimentado en este tipo de dinámicas les ayudó a ejercitar paulatinamente una mirada solidaria hacia otras personas.

5.1.1 Cuidado del otro

El primer tema del eje relacional es el cuidado del otro, que abarca los vínculos de reconocimiento y preocupación que los estudiantes de Puckllay formaron con sus compañeros a través de una experiencia corporal. Los cuerpos en movimiento en los talleres artísticos de la escuela habilitaron un acercamiento con cuerpos distintos, pero que necesitan ser apreciados y cuidados. Estos vínculos afiliativos se generan a través del ejercicio de los sentidos, en particular del tacto, presente en el acto de sostener el cuerpo ajeno y de que el cuerpo de uno sea sostenido, de tocar y ser tocado, y/o de confiar en que el compañero recibirá mi peso corporal y brindar confianza en que uno recibirá el peso del compañero. Asimismo, se genera una especial consideración por el espacio que ocupa el otro y por el tiempo que utiliza el otro para performar su movimiento. Aquí se vincula la capacidad humana central de Afiliación y la capacidad para la ciudadanía de Imaginación narrativa.

Los talleres observados y las entrevistas llevadas a cabo reportaron una demanda de una especial concentración por parte de las y los estudiantes para descubrir y satisfacer las necesidades de atención y cuidado de los cuerpos ajenos. Así, los relatos sugieren el origen de un sentimiento de consideración hacia los cuerpos de los compañeros. Un sentimiento que los acompaña durante su periodo total en la escuela y que los ayuda a fortalecer la interiorización del valor de otras personas fuera y dentro del espacio educativo.

Las clases de movimiento, circo y danza observadas inician con un diálogo sobre lo llevado a cabo en la sesión anterior. Ello involucra un intercambio de opiniones sobre las dificultades encontradas por los jóvenes en el desarrollo de los ejercicios. Acto seguido, empieza la dinámica de aprendizaje sobre la que cada miembro del conjunto apunta a mejorar a nivel individual mientras que se llevan a cabo retos grupales.

Dentro de este proceso de aprendizaje, los cuerpos participantes invitan a ser estimulados, en primer lugar, para satisfacer un deseo de participar activamente de la dinámica grupal, y, en segundo lugar, para mejorar las competencias de interacción social. Ello, a través de los lazos de confianza construidos alrededor de muestras de solidaridad entre aquellos estudiantes que exteriorizan mayor manejo de la

técnica y aquellos que necesitan ayuda para realizar los movimientos y gestos corporales pauteados para la sesión, y alcanzar o superar el nivel promedio del grupo. Como describe la siguiente cita, un paso inicial para esta dinámica de respaldo colectivo es la práctica de la autorreflexión sobre las propias potencialidades:

“En el reconocimiento del cuerpo, la dinámica comenzaba con secuencias pequeñas de juegos para conocerse uno mismo, entre dos personas, o entre tres, o sino juntar a todos. En juegos pequeños y así conocerse poco a poco y tener confianza de sí mismo. Con la danza, se mostraba más confianza con caerse [...] uno se pone al centro y los demás a su alrededor y cada uno se tiraba a cualquier sitio y cada persona les agarraba y empujaba a otro compañero para que el que estaba al medio lo sostenga”. E3

Los jóvenes prestan atención al movimiento del compañero antes de ocupar el mismo espacio. Los intentos para mejorar la técnica del movimiento demandan una meditación basada en las potencias de sus cuerpos. En la clase de movimiento, por ejemplo, la profesora propone dinámicas que permiten sostener el trabajo en grupo, a pesar de que el ejercicio es individual. Los jóvenes caminan alrededor de las colchonetas al ritmo de la música. Pasados algunos minutos, se detienen en un punto cuando la música se interrumpe. Los cuerpos deben mantener una sola posición, sin moverse, equilibrando la parada con ayuda de los músculos. La profesora comparte escuetamente el propósito del ejercicio: trabajar el movimiento y el no movimiento para el reconocimiento del cuerpo (O2). Se trata de ejercitar la vinculación del movimiento propio a la par del movimiento de otros cuerpos en armonía con el espacio; preocuparse por no ocupar el área ocupada por el otro, y respetar el tiempo tomado por el compañero para realizar su movimiento.

Aunque la profesora es la principal guía de la sesión y utiliza su cuerpo para ayudar a los estudiantes a lograr las figuras, se observa que los jóvenes recogen con buena disposición la ayuda de sus pares con mayor habilidad para ejecutar los movimientos. La dinámica de soporte interrelacional que se observa en el grupo está conformada por una ayuda corporal —continuamente— brindada y recibida por sus miembros. En la clase de circo, un ejercicio de fuerza y equilibrio demanda el apoyo de la profesora y del estudiante con mayor edad del grupo. Mientras la profesora apoya su brazo derecho sobre el brazo izquierdo del joven, el resto de estudiantes forma una fila para impulsar sus cuerpos y hacerlos girar sobre el sostén de brazos unidos. En esta dinámica, se lleva a cabo un reconocimiento de la agilidad del cuerpo y de la confianza en las personas que se ofrecen de apoyo para poder realizar el movimiento sin lastimarse (O4). Una escena de exploración creativa, inicial al proceso de creación, es descrita en la siguiente cita.

En este extracto, se narra el reconocimiento de la importancia de preservar la integridad física del compañero y viceversa. La responsabilidad de ser meticuloso en la manipulación del cuerpo ajeno trae como consecuencia la generación de confianza recíproca, lo que a su vez desemboca en la creación de vínculos de confianza. Esta confianza se convierte en el ingrediente clave para llevar el proyecto artístico a un desenlace triunfante:

“Hicimos una pequeña obra y dentro de eso en principio hubo toda una etapa de exploración. Entonces probamos muchas cosas, no solo acrobacia, sino también danza. En un principio era espontáneo, y luego ya era pauteado. Esto queda, esto lo vamos a perfeccionar. Muchas de las secuencias eran en dúos. Entonces era entregar tu peso en otra persona, recibir el peso de la otra persona. Y sí pues había que trabajar en grupos, con mucha confianza. Además, con mucha responsabilidad, porque es brindarle tu peso a alguien más, tu cuerpo. Entonces hay que ser cuidadoso”. E4

Las escenas de adquisición de confianza a través del apoyo corporal entre pares se repiten frecuentemente durante las observaciones de campo. Aunque se ve algunos jóvenes que demuestran mayor seguridad en la realización de sus movimientos, hay un evidente progreso entre aquellos estudiantes que muestran una inicial desconfianza con los desplazamientos más complejos. Sin embargo, frente a un intento fallido, la interacción con la profesora y, sobre todo, con los compañeros les permite atreverse a intentarlo nuevamente. Una mano ofrecida para levantar al compañero en el suelo o la rodilla que se dobla a modo de apoyo o impulso, brindan la convicción para aspirar a tener éxito en un renovado ensayo.

La siguiente escena recrea un tándem de confianza entre dos estudiantes que realizan una figura, cuyo pilar es el apoyo corporal mutuo. Por un lado, el joven sobre el suelo ha preparado su cuerpo para sostener el de su compañera, mientras que esta última se concentra en su equilibrio corporal para mantenerse sobre el cuerpo de su compañero. Si él tropieza, ella podría caer y lastimarse; si ella se resbala, él podría lastimarse. Así, parece llevarse a cabo una sinergia entre dos cuerpos que necesitan el uno del otro para lograr el propósito artístico que los convoca. Si bien durante los primeros ensayos, los estudiantes pueden practicar este tipo de posiciones de equilibrio en dúo con distintas parejas, frecuentemente se crea una relación de concurrencia con un par en particular. Ello, de acuerdo con las diferencias de tamaño o contextura que se acomodan eficientemente para la figura. De cualquier manera, la confianza es el sostén del éxito de la meta. Una confianza que se construye a lo largo de su paso por el taller.

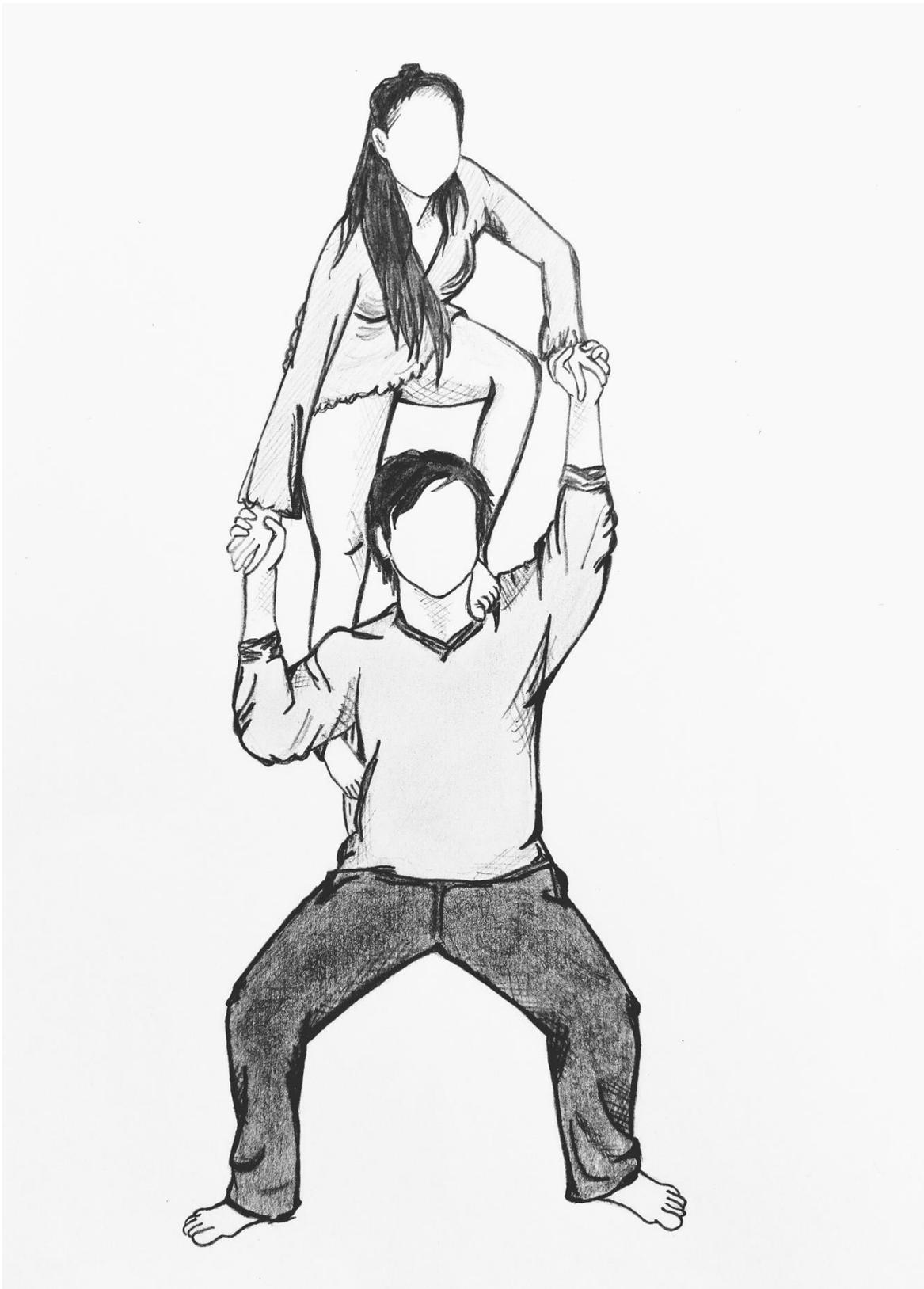


Ilustración: Patricia Pino Velásquez.

El espacio que utiliza el compañero para realizar sus movimientos y el tiempo que ocupa para este fin forman parte del proceso de concientización del valor del otro en cuanto ser que se mueve para expresarse. Destacado en la sección dedicada al cuerpo en movimiento en la educación, recordemos que Tagore destaca la relevancia de que los estudiantes expresen sus sentimientos y pensamientos mediante el movimiento físico. Asimismo, la escuela es el espacio donde el reconocimiento de emociones como resultado de esta expresión puede ser promovido o reprimido (Tagore, 1961). Por su parte, Freire ahonda en que el proceso de transformación no depende de un cuerpo individual, sino que su rol se incrusta en un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la reflexión y la solidaridad en pos de un bien común (Nájera, 2008; Freire, 2005, p. 90).

La siguiente cita resalta la preocupación hacia el otro, generada por el desprendimiento de un deseo egoísta en pos de una mejora relacional:

“Entonces ahí (la Escuela Puckllay) nos enseñó a tener más cuidado, ya que habían trabajos corporales. Entonces, hay que cuidar el cuerpo del compañero, a estar siempre pendiente. Entonces, ya no es como que estás solo pensando solo en ti, sino que estás mirando a todos lados para ver en qué parte estás. Porque hay ejercicios de confianza en el que el compañero se tira. Entonces uno tiene que estar ahí presente, sino el compañero se puede lastimar”. E6

A lo largo de los ensayos monitoreados, se observaron diversas muestras de cuidado corporal entre pares mientras que la profesora se concentraba en un caso particular. Así, por ejemplo, en la clase de circo, un estudiante ensaya la parada de manos mientras que una compañera se arrodilla junto a él, contando los segundos que logra mantener la posición. El rostro de la joven dibuja un gesto particular de atención en el bienestar de su compañero. Por un segundo, el estudiante parado de manos parece tambalear, por lo que de inmediato su compañera sube las manos para anticipar alguna caída. En otro momento de la clase, el grupo forma una fila para ensayar una parada de manos y posterior caída a la colchoneta con el cuerpo rígido como una tabla. Una joven termina de hacer la pirueta y observa que sus compañeros se resbalan, porque la colchoneta no está lo suficientemente nivelada. De inmediato, empuja la colchoneta con los pies para ayudar a sus compañeros a no resbalarse mientras realizan el movimiento (O10). En otra sesión de circo, se ensaya una versión de una flexión hacia atrás conocida como *backbend* o araña sobre la espalda de un compañero. Aquí se trabaja la adaptación armónica de un cuerpo con otro cuerpo y el respeto por la integridad corporal del compañero (O8).

Así, en este espacio de convivencia de educación artística, la mejora de la técnica individual parece requerir irremediamente de la intervención del compañero. Un ejercicio en particular, observado en las clases de circo, ejemplifica este proceso. El salto de soga grupal se utiliza para ejercitar la armonía entre el control del tiempo y la agilidad del cuerpo. Dos estudiantes se encargan de balancear la soga tomando sus extremos, mientras que el resto forma una fila. La profesora enciende la música. La concentración debe ser aguda: mientras que un estudiante salta sobre la soga, el compañero que sigue en la fila debe entrar al balanceo segundos después. La sincronización hace que varios jóvenes choquen o se enreden en la soga. Finalmente, todo el grupo logra hacerlo. Aquí se llevan a cabo varios procesos: sopesar el ritmo del compañero, en la medida en que la adaptación a este determinará el ingreso exitoso al balance de la soga; sopesar la apropiación del espacio ocupado por el compañero, dado que es el espacio que uno mismo ocupará en los siguientes segundos; y controlar la agilidad del propio cuerpo, en la medida en la que esta habilidad le permitirá a uno seguir el flujo rítmico de la figura grupal.

A continuación, este extracto testimonial de una exestudiante de Puckllay se refiere al desarrollo de la confianza en uno mismo a través del desarrollo de la confianza en el otro:

“Siempre nos decían que si nosotros queríamos ser tratados de una manera, entonces eso era lo que nosotros teníamos que transmitirle a la persona que iba a ser cargada. Esa confianza que tú quieres tener, era la que teníamos que transmitirle al compañero. Entonces, ese era nuestro punto de partida y la idea era que no se golpee ante un lanzamiento. O sea, porque si no el compañero pierde la confianza. [...] Y la confianza es importantísima, pues. Para que mi compañero se lance a hacer un mortal, al caer de espaldas, tiene que confiar definitivamente y tenemos que atraparlo definitivamente. Porque si no ya no va a querer hacerlo. O tal vez lo va a hacer, pero con mucho temor y desconfianza, y eso es peligroso porque al desconfiar, dudas, y cuando dudas ya estás en el aire”. E8

En ese sentido, la información recolectada sugiere que cuidar la integridad del cuerpo del compañero para que logre realizar los movimientos artísticos deseados se proyecta hacia el desarrollo de la capacidad de afiliación en tanto insumo para la posibilidad de convivencia. Los jóvenes buscan la compañía de pares y toman provecho de las estrategias posibilitadas por la propuesta de la escuela para ser admitidos dentro del grupo. Los vínculos creados entre las y los jóvenes, primero, a través del contacto y del tacto, y segundo, del mutuo y constante soporte corporal, forjan el camino hacia la ampliación de la capacidad central humana de afiliación. De acuerdo con la obra de Nussbaum (2011, p. 34), esta relación se lleva a

cabo en el sentido en el que la propuesta de Puckllay aporta al desarrollo de la capacidad de poder convivir con otras personas, mostrar preocupación por otras personas, e interactuar con otras personas.

5.1.2 Colectividad

El segundo tema del eje relacional es la colectividad, que se genera en dos frentes. En primer lugar, a través del trabajo en equipo en el proceso de creación artística, la resolución de conflictos, o en propuestas de mejora. Las competencias para participar de la colectividad en armonía, a pesar de la diferencia, se cultivan en ejercicios corporales dependientes del apoyo grupal para el logro individual. Cuerpos que forman figuras de base para que otros compañeros puedan performar, y extremidades que sostienen y levantan los cuerpos de los compañeros para que logren el movimiento deseado. Estos ejercicios pueden ser espontáneos, para lo que se requiere una capacidad de respuesta a las intenciones del otro, como coreografiados, para lo que requiere seguir una disciplina grupal. En segundo lugar, fuera de los ejercicios dentro de las clases, la colectividad se practica para organizar los temas vinculados con la creación artística. Opiniones distintas, emociones varias, y personalidades diversas suelen enfrentarse en estas situaciones. Los lazos de amistad y afecto entre los estudiantes pueden ser el detonante para reducir la tensión del conflicto o el trabajo en equipo para discutir las ideas distintas, generalmente bajo la guía de un profesor. Aquí también se vincula la capacidad central humana de Afiliación.

“Ustedes son un grupo, aunque el ejercicio sea individual”, exclama la profesora de circo para motivar a sus estudiantes a trabajar en equipo a pesar de que exista un propósito de mejora individual (O8). El fomento de una armonía colectiva, que supere la exclusiva meta personal de éxito, fue un elemento recurrente en las observaciones realizadas. En todas las sesiones estudiadas, las dinámicas de aprendizaje se llevan a cabo bajo una pauta colectiva. Como se muestra en las palabras iniciales de este párrafo, este norte grupal necesita ser promovido, fortalecido y preservado, a pesar de las diferencias y los conflictos que surjan entre sus miembros. Aunque la figura del profesor cumple un rol clave para guiar el desarrollo de estas mecánicas en sociedad, el registro de campo entrevé la formación de vínculos de colectividad que les permiten a las y los estudiantes someter un mero deseo egoísta de superación para encontrar la satisfacción individual a través del logro grupal. También se recoge el papel relevante del apoyo y motivación de las y los compañeros —a los que se les considera amigos— para continuar la participación dentro de la escuela, a pesar de los episodios de frustración o de desilusión, propios de este tipo de dinámicas artísticas donde se requiere mejorar la técnica a través de un tándem ensayo-error.

Como indicamos anteriormente, la colectividad se observó tanto como parte de las dinámicas de aprendizaje como parte de la preparación de estas. En la clase de teatro, en un ensayo de la presentación de fin de ciclo, la profesora les pide a los estudiantes crear una instalación a modo de montañas con los cajones musicales. La idea es fomentar la creatividad con los objetos presentes, que sirvan como elementos para la escenografía de la obra de teatro “Una aventura en los Andes mágicos”¹⁶. Luego de algunos minutos, los estudiantes se apartan de su creación colectiva para observar el resultado. La profesora les pregunta qué piensan sobre lo creado. La mayoría expresa estar de acuerdo, salvo dos estudiantes que argumentan que la formación es “muy plana”, en el sentido de carecer de relieves que recuerden las formaciones naturales buscadas. Al no estar todos de acuerdo, la profesora les pide volver a dialogar para mejorar la composición. Las y los jóvenes participan con entusiasmo de una discusión animada. Cuando vuelven a mostrar la creación, todos están conformes y expresan alegría frente al resultado final (O1). Las opiniones de las y los estudiantes que no estuvieron de acuerdo al inicio, son recibidas con respeto y son incluidas en el proceso de creación.

Algunas semanas después, en otra sesión de teatro observada, nuevamente llevando a cabo el ensayo de la presentación de fin de ciclo, algunos estudiantes brindan sugerencias para mejorar la obra, sobre la base de sus performances y las de sus compañeros. La obra mezcla actuación, música tocada por instrumentos prehispánicos elaborados por ellos mismos, y danza. Se escucha, por ejemplo, “si él toca más fuerte, yo podría entrar para que parezca que el viento está soplando”. Cuando es momento de presentar el resultado de incorporar los cambios acordados con el profesor, todos los participantes se concentran para tocar como un grupo (O6). Desde la primera sesión de teatro observada, se aprecia una cierta evolución alrededor de la interiorización del proceso colectivo que desemboca en un logro individual.

La siguiente cita revela un propósito potenciado por el paso en Puckllay, que pasó de ser un objetivo de mejora individual, sin relacionarse con otros, a convertirse en uno que requirió de la mejora del compañero para ser alcanzado.

“...fue muy importante que nos ayudara a trabajar en equipo. Hizo que no solo piense en mí todo el tiempo y que tengo que crecer. Si no crece mi amigo del costado, no crezco yo también. Cuando alguien no se aprendía una secuencia, nos juntábamos unas horas antes para ensayar y que todos estemos parejos. Ese era nuestro motivo: siempre nos

¹⁶ Adaptación de “Cholito en los Andes mágicos”, de Óscar Colchado Lucío.

apoyábamos. [...] Como que eso fue lo que nos enseñó Puckllay: ayudar a los demás. No solo pensar en uno mismo, en su crecimiento, sino en el de todos”. E8

En otras sesiones observadas, esta dinámica de constante cocreación se mantiene entre la mayoría de jóvenes participantes. En la sesión de danza, un número importante de estudiantes se concentra para seguir la coreografía. Otros se distraen, pero regresan prestos a la formación. La dinámica demanda seguir una coreografía grupal; sin embargo, se observa iniciativa por resolver problemas en la organización, por ejemplo, en la formación de rondas tomados de la mano. Cuando un compañero, pequeño de edad y de tamaño, se queda fuera de la ronda, dos estudiantes dejan de tomarse las manos para que el niño reingrese a la formación. En otra ocasión, se observa que algunos estudiantes empujan suavemente a sus compañeros para que avancen al ritmo de la música. En otro momento, se atestigua que otros proponen separarse más para lograr armar las rondas de mejor manera (O5).

Una semana después, en una nueva sesión de danza, se observa que los estudiantes ensayan la misma coreografía. Si bien parece no haber espacio para proponer un movimiento nuevo, dado que los pasos son pauteados para la danza seleccionada, se repiten las reacciones espontáneas de tomar la mano del compañero que no logra seguir con agilidad la formación de rondas humanas. La dinámica demanda un trabajo individual —que requiere de concentración para que el paso de baile se logre—, y un trabajo colectivo —para armonizar cada participación individual con el conjunto—(O9).

Así, la vocación por la colectividad parece concentrarse en dos frentes: personal, de tal manera que se trabaja la mejora de su desempeño particular con la ayuda de otros, y relacional, de tal manera que se atiende la actuación del resto del grupo y se ofrece ayuda si es necesario, en el sentido de que el éxito de la pieza artística depende de la performance colectiva.

Nussbaum describe la capacidad central humana de la afiliación como arquitectónica (2011, p. 39), dado que se trata de una capacidad que infunde todas las demás capacidades centrales humanas. Así, describe esta capacidad como aquella que una persona tiene para vivir junto con otros y hacia otros, mostrar preocupación por otras personas, y ser tratado con respeto y dignidad. Las observaciones de campo infieren el planteamiento de metas grupales y una forma de preocupación hacia otros que afecta el propio bienestar, en el sentido de que nos apena sobremanera las adversidades de otros.

La siguiente ilustración recrea la construcción de una versión de pirámide humana en la que los cuerpos de los estudiantes se acoplan como piezas de una estructura. Se trata de una instantánea de la presentación final de ciclo de la clase de circo. Aquí las y los jóvenes practican el reconocimiento de sus

cuerpos, destrezas y habilidades, y el reconocimiento de las posibilidades y vulnerabilidades de los cuerpos de sus compañeros, a la par de la organización colectiva en pos de metas comunes.



Ilustración: Patricia Pino Velásquez.

Como parte de la preparación de los contenidos de las clases en Puckllay, que incluye el intercambio de las opiniones de los estudiantes sobre los retos y oportunidades de su aprendizaje, se observan diversas situaciones en la que se ejercita la colectividad. En el intermedio de una sesión de circo, se observa que algunos jóvenes intercambian ideas entre las prácticas y los ensayos. Las ideas abordan sugerencias para ejecutar de mejor manera las figuras del cuerpo en movimiento (O4). En esa línea, en el receso de una de las clases de danza observadas, algunos estudiantes intercambian ideas para mejorar la técnica. Coordinan la adopción de un rol de apoyo cuando alguno se retrase con el paso o movimiento. Por ejemplo, concertan empujar suavemente al compañero o dictándole en voz baja el paso correcto (O5).

Asimismo, los estudiantes participan de dinámicas que tuvieron como propósito ejercitar las competencias de trabajo grupal. En la sesión de movimiento, los jóvenes cuentan hasta cinco mientras intentan el movimiento corporal para concentrarse en las posibilidades de sus cuerpos. Mientras están ensimismados en su propio ejercicio, se miran entre sí para observar la manera en la que el compañero lleva a cabo el ejercicio. Esta dinámica permite mantener el trabajo en grupo, aunque la figura sea individual (O2). En una de las clases de danza observadas, el profesor propone una dinámica que mezcla el juego con el ensayo de la coreografía. Sugiere una versión del juego “Encantados”, pero realizando el paso de baile durante la dinámica de persecución (O9).

En una de las sesiones de circo estudiadas se observan interacciones de apoyo entre los estudiantes con mayor experiencia y aquellos con menor experiencia. Frente a que algunos estudiantes expresan reconocer sus limitaciones para realizar de los movimientos, sus compañeros de la clase con mayor manejo de la técnica les comparten sugerencias sobre cómo mejorar el movimiento (O8).

La siguiente cita relata los vínculos creados entre los miembros de un grupo de estudiantes de Puckllay. Estos vínculos son fortalecidos por la organización colectiva en pos de una meta común, en este caso, el mantenimiento del espacio físico de la escuela.

“Hablando del trabajo de grupo, mi grupo siempre fue unido. Todo lo que veníamos a hacer, todo lo que elaborábamos, creábamos, tenía lindos resultados, porque todos éramos contemporáneos en el tema de edades. [...] Siempre fue sencillo, bonito nuestro trabajo en grupo. Si me acuerdo de alguna dinámica, por ejemplo, fue cuando ya íbamos a hacer promoción y teníamos que ir a limpiar el espacio. Vas a recibir tus talleres, bueno, tu responsabilidad es que tal espacio esté limpio. Entonces nos organizábamos: a dos personas les tocaba e iban. Y funcionaba, porque todos estaban comprometidos”. E4

Sin embargo, algunos conflictos surgen en las dinámicas de trabajo grupal. En una de las sesiones de danza, aunque la figura ensayada es una gran ronda compuesta por todos los estudiantes de la clase, cuatro estudiantes mujeres forman una ronda conformada solo por ellas. El profesor les increpa a participar del conjunto y no solo entre ellas. En otro momento de la sesión, en el ejercicio de formación de dos rondas, los estudiantes se sueltan las manos reiteradamente. La mayoría se une a solo un círculo, dejando el otro círculo solo con cuatro estudiantes. En un nuevo ensayo, los jóvenes se miran desconcertados, sin saber a qué círculo entrar. El profesor les pregunta: “¿Por qué no se dan la mano? ¿Acaso tiene algo de malo? Díganme si tiene algo de malo, para no pedírselo más”. Inmediatamente, los

estudiantes gritan en coro “no”. Asimismo, durante toda la clase, una estudiante expresa una marcada timidez: un par de veces se apartó del grupo y observó el ensayo desde un costado hasta que el profesor la reincorporó. De pronto, la niña empieza a llorar. El maestro se acerca y le pregunta qué pasó. Ella le explica que unos chicos se rieron de ella. El profesor pregunta a la clase si esto es cierto. Varios estudiantes responden que no. Luego de la intervención del profesor, se observa que la niña en cuestión es invitada a participar por cinco compañeros durante los siguientes ensayos: le ofrecen la mano para llevarla al centro del grupo, otros la abrazan (O5).

La siguiente cita describe lo que significó para una exestudiante de Puckllay el apoyo físico y emocional de sus compañeros. En este caso, este apoyo fue un aliciente para continuar su participación en la escuela, a pesar de episodios de desmotivación y frustración.

“...mis compañeros mismos eran un soporte físico y emocional. Entonces, a veces cuando habían días que yo sentía que no podía hacerlo, ellos me empujaban para poder sacar (el proyecto personal) adelante”. E6

La amistad entre los estudiantes durante y después de su paso por la escuela, reportada en las entrevistas, es observada en las sesiones de campo, aunque con ciertos matices. En la sesión de circo, se observa camaradería entre los estudiantes: abrazos, empujones, cogidas de mano, risas, cuidado de que el otro no se lastime. Algunos conversan como si ya se conocieran desde antes. Cuatro estudiantes, en particular, parecen haber hecho amistad dado que intercambian gestos frecuentes de camaradería (O4).

En otra clase de danza, en la que participan los estudiantes más pequeños del grupo total observado, se aprecia una dinámica de juego en armonía e interacciones de amistad entre los miembros del grupo (O9). Aquí, el deseo de participar del juego en grupo los incita a interactuar. Paulatinamente, la interacción se transforma en amistad, tal como lo reportan en las entrevistas. No obstante, también se observó una búsqueda de aceptación entre tres estudiantes que continuamente se distraen en la clase de Sikuri. Mientras cometen actos de transgresión como sentarse en el suelo, sentarse en el bombo o recostarse en la pared, se miran unas a las otras, riendo (O3). En este caso, el propósito de colectividad toma un objetivo negativo: desafiar la disciplina y desobedecer las pautas dadas por el profesor, y adoptadas y aceptadas por el resto del grupo.

5.1.3 Apertura a la diferencia

El tercer tema del eje relacional es la apertura a la diferencia, abordado desde los distintos mundos que conforman los jóvenes que participan en la escuela. Cada mundo representa un conjunto de ideas, creencias, tradiciones, percepciones y aspiraciones que se enfrentan con las de otros mundos dentro de una dinámica educativa. La interacción de los cuerpos en movimiento de los estudiantes demanda ejercitar la apertura a la otredad a través del reconocimiento, en primer lugar, de la existencia del otro, en segundo lugar, del valor intrínseco del otro, y en tercer lugar, de la afinidad con el otro. Cuando los estudiantes reciben y ofrecen el apoyo corporal de otros compañeros y de los profesores, hay una apertura hacia nuevas posibilidades de tolerancia. Asimismo, fuera de la dinámica de las clases, la organización de los grupos demanda una alta disposición a dialogar con interlocutores con opiniones distintas, para lo cual las competencias de empatía y solidaridad, desarrolladas dentro de la dinámica de aprendizaje, jugarán un rol fundamental para mantener la armonía. Aquí se vinculan la capacidad para la ciudadanía de Ciudadanía global y la capacidad para la ciudadanía de Imaginación narrativa.

En las sesiones observadas, la práctica de la tolerancia y la empatía frente a opiniones y reacciones diversas era común. Durante el periodo elegido para el campo de esta investigación, solo los grupos con mayor experiencia se conocían de ciclos anteriores, mientras que los integrantes del resto de grupos recién se conocieron en el ciclo estudiado. Como también ocurre en los temas anteriores, el ejercicio de estas competencias positivas para la convivencia se lleva a cabo tanto como parte de las dinámicas de aprendizaje como de la coordinación y discusión de los contenidos de estas. Asimismo, se observó que los estudiantes desarrollaron competencias para solucionar impases y desacuerdos entre pares, bajo la guía del profesor, quien cumplía un rol importante para guiar la resolución de conflictos.

La siguiente cita relata una de las estrategias de los estudiantes para solucionar las desavenencias surgidas entre ellos. La joven entrevistada comparte una estrategia, en particular, aprendida en Puckllay, que le permitió adquirir habilidades para expresar su disconformidad a un compañero, sin dudar si hacerlo o no. Un elemento interesante de esta cita, además, es que no solo aprendió a dar a conocer su punto de vista disconforme, sino que aprendió a hacerlo entendiendo la vulnerabilidad del otro. Al cuidar la formulación y tono de sus palabras, apunta a no herir a su compañero, a pesar de compartir con este su opinión discordante.

“Entonces en cada promoción habían entre doce, trece, catorce niños, así. Siempre había problemas. A veces por ejemplo había el distraído, el travieso, el que no venía. Entonces,

siempre teníamos reuniones y, claro, hay personas que no concuerdan con otras. Y yo recuerdo que siempre lo conversamos. Y lo que yo aprendí de Puckllay es a decirle a mi compañero algo que no me parecía sin temor. Eso es algo que yo valoro mucho. Si a mí me parece mal, decirle a mi compañero, claro que con cariño. Y si se siente mal, decirle que no lo tomara mal, que teníamos distintas formas de pensar. Así es como nosotros resolvíamos”. E8

En una de las sesiones de teatro observadas, una estudiante refuta enérgicamente la elección de su compañera de un instrumento musical para la obra “Aventura en los Andes mágicos”. La profesora y directora de Puckllay, Anabelí Pajuelo, guía la sesión y, frente a la situación, dice en voz alta: “unos tienen una percepción y otros otra. Hay que aprender a escuchar” (O1). Ampliaremos las estrategias de los profesores para llevar a cabo la propuesta pedagógica de la escuela en un siguiente tema. En una de las clases de danza, un estudiante que muestra poca disposición para participar en la coreografía es increpado por una compañera. El profesor interviene y pregunta qué pasa. La joven que reprende le responde al profesor que su compañero no quiere bailar, porque “no le gusta”. De inmediato, el estudiante amonestado le pregunta a su compañera por qué dice eso, que él baila siempre en su casa, “en otros lados”. Luego, el joven mira al profesor y le promete que la próxima clase vendrá con mayor energía (O5). En este caso, la estudiante que increpa a su compañero implementa una estrategia específica para alentar a su compañero a seguir en la clase. No obstante, el resultado no es del todo positivo. A pesar de que el estudiante retoma la clase con mejor disposición, muestra gestos de incomodidad cuando es revelado frente al resto del grupo. Además, considera que su compañera le imputa una razón de su desganado que no es verdadera. Aquí se considera que ambos estudiantes deben aprender estrategias más adecuadas para lidiar con personalidades y reacciones distintas.

En una clase de Sikuri, minutos antes de retomar el ensayo, una estudiante irrumpe con la arenga “queremos salir”, a modo de incitar al resto del grupo a terminar del ensayo. Sin embargo, ningún otro compañero la secunda. De inmediato, otra estudiante de la clase contradice a la primera: le dice que ella quiere quedarse a ensayar, porque es lo acordado con el profesor. La joven de la arenga muestra un gesto de resignación y vuelve al ensayo (O7). En este caso, la estudiante que refuta practica una estrategia para desalentar a la compañera que pretende ir en contra de la estructura de la sesión. A diferencia del caso anterior, aquí la resolución del conflicto está basada en recordarle el acuerdo del grupo para desarrollar la clase. La explicación es breve, clara, y respetuosa, lo que provoca la conformidad de la estudiante. La siguiente cita describe al diálogo como la estrategia para solucionar un conflicto entre los estudiantes a

través de la discusión e torno al origen del problema y a sus posibles soluciones. En este diálogo, los mismos jóvenes eran los protagonistas y agentes de cambio.

“Si había algún problema entre compañeros, como que, pucha, alguien se ponía como mediador. Siempre conversar por qué fue el conflicto, por qué nos hemos agredido verbalmente y eso. De hecho que siempre tiene que haber un diálogo. Solucionándolo siempre, comunicándonos. Era lo más factible: ¡hablar!”. E5.

En otra de las clases de Sikuri, el profesor le ha asignado a una estudiante enfocarse en tocar el bombo. En sesiones anteriores, esta joven ha mostrado un continuo desafío a la autoridad. Mientras que el profesor explicaba las notas musicales en un pentagrama dibujado en la pizarra, la joven no dejaba de golpear ese instrumento musical, a pesar de las reiteradas peticiones del profesor de que lo deje de hacer. En la nueva sesión observada, la joven es la encargada de tocar el bombo, como estrategia para que canalice su energía en esta tarea. Sin embargo, aún sigue tocando el instrumento cuando no debería hacerlo. De pronto, una compañera le pide que se detenga. La estudiante que toca el bombo la mira y obedece momentáneamente (O12). En este caso, el regaño es recibido por parte de su par, lo que disminuye la tensión de la reprimenda, a diferencia de si la hubiese recibido del profesor. Además, el hecho de que sea interpelada por su compañera, contribuye a que la estudiante entienda e interiorice los beneficios de seguir el acuerdo grupal.

La capacidad para la ciudadanía de imaginación narrativa permite pensar cómo sería estar en los zapatos de una persona distinta a uno mismo, de ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y de entender las emociones y deseos que alguien pueda tener (Nussbaum, 2006, p. 390). Las artes en la educación, como en la propuesta de la Escuela Puckllay, permiten cultivar la imaginación en pos de interiorizar la experiencia de otras personas, algo que es difícil de lograr en la vida diaria. La propuesta educativa que convoca esta investigación también contribuye a un sentido de comunidad, no jerárquica, que apunta a un modelo de interacción que una buena democracia promoverá (Ibíd., p. 391).

La cita a continuación explica la manera en la que la discusión abierta y horizontal sobre los distintos puntos de vista ayuda a reducir la tensión frente al desacuerdo y a fortalecer los vínculos del grupo. También destaca la relevancia de que los estudiantes logren cultivar competencias de reflexión crítica y de deliberación, de tal manera que puedan compartir sus opiniones con los demás. Además, subraya que la estrategia regular de la Escuela Puckllay para tomar una decisión final sobre el conflicto era incluir elementos de las opiniones distintas, y no solo tomar como válida una única opinión.

“Si habían distintas formas de pensar, tratábamos de contrapesar las ideas y dar a entender una idea completa, de ambas partes. Por eso es que ha funcionado esto. Por decir, yo doy una idea y no le gusta a la gente y se cierra. Cómo quedo yo, no vale nada mi opinión. Quedaría un poco resentido, un poco molesto. Pero no, siempre se ha tenido (aporte) de ambas partes. Un poquito de aquí, un poquito de allá, para llegar a un acuerdo todos”. E5

De acuerdo con las entrevistas, la formación en la Escuela Puckllay permite cultivar competencias para interactuar con otros, que son distintos, pero valiosos. Como indica Tagore (1961), este tipo de formación es una invitación para explorar y expandir sus mentes y su capacidad como ciudadanos del mundo. La dramatización y otros tipos de artes permiten ponerse en el lugar del otro mediante el movimiento del cuerpo. Dewey & Dewey (1915, p. 120) se refieren a la “sensación de la situación” como aquella que la acción corporal habilita para comprender las ideas abstractas al convertirlas en realidad. Así, por ejemplo, los autores relatan que los jóvenes que habían dibujado escenas de acción y postura de mejor manera, son aquellos que habían posado anteriormente.

El trabajo de campo muestra que la apertura a la diferencia cultivada en Puckllay trascendió el ámbito escolar para formar parte de las estrategias regulares de los estudiantes para lidiar con la otredad. Los participantes entrevistados relatan que su paso por la escuela les permitió ejercitar una empatía para la vida. Asimismo, en algunos casos recogidos, los jóvenes reportaron haber ampliado su manera de entender el respeto hacia la diferencia, en contraste con ideas intransigentes promovidas o escuchadas en sus hogares.

“...el arte, el teatro, la danza, el arte en general, pueden cambiar el pensamiento de una persona. Al ver arte, al ver teatro, al ver a una persona moverse en un espacio, al ver todo lo que quiere manifestar, creo que se ayuda de cierto modo a cambiar el pensamiento de esa persona, al cambiar el cómo me siento, incluso al ser más empático. Si veo teatro, si veo danza, digo ¡wow!, no sabía que todo esto podía pasarle a una persona, o no sabía que todo esto podía sentir una persona. Entonces me vuelvo un poco más sensible”. E7

“...de hecho hablábamos un montón del respeto. No todos teníamos las mismas condiciones en cualquier nivel económico, ni tampoco de familia [...] había chicos que estaban en una mayor situación de riesgo. Nos liberaba de esos prejuicios, justamente al estar todos en un mismo taller”. E8

La primera cita elegida destaca el valor de las artes para cambiar la forma de pensar y sentir de una persona en relación con los demás. En particular, a través del reconocimiento de las vicisitudes de los personajes y de las situaciones que conforman las piezas artísticas. La segunda cita subraya la manera en la que interactuar con chicas y chicos de distintos niveles socioeconómicos permite entender las diversas privaciones y vulnerabilidades de otras personas. El frecuente y, en algunos casos, prolongado intercambio con compañeros de distintas circunstancias habilita ejercitar el respeto hacia lo distinto, así como la reflexión crítica para evadir los prejuicios. En ambos casos, las estudiantes entrevistadas reportan que el cultivo de la apertura a la diferencia influyó en sus identidades aún años después de su egreso de la escuela.

5.2 Eje individual

El eje individual aborda la intervención de la propuesta del cuerpo en movimiento de Puckllay sobre el autorreconocimiento, la autorreflexión, los objetivos personales, aspectos que forman parte del proceso de concepción de una vida valorada. En la sección anterior, se han descrito los hallazgos en relación con la influencia de la propuesta educativa que convoca esta investigación en el desarrollo de atributos y competencias relacionales. Sin embargo, las observaciones de campo y las entrevistas a las y los exestudiantes mostraron efectos individuales que definieron sus identidades hasta la actualidad. En particular, hemos agrupado los resultados de este eje en dos temas: manejo de emociones y voz propia.

Recordemos que una estrategia clave de las dinámicas de aprendizaje de Puckllay es practicar los ejercicios de manera grupal, donde el apoyo y la confianza mutuas se encuentren presentes, aunque a la par de la búsqueda de una mejora individual. En ese sentido, la información recogida en campo sugiere dos conjuntos de factores detrás de los efectos a nivel individual. En primer lugar, se reporta un continuo aprendizaje del control de las emociones en pos de alcanzar el nivel demandado en las sesiones y de preservar la armonía en el trabajo colectivo con pares distintos. En particular, se recoge información sobre emociones estrechamente vinculadas con el proceso de error y ensayo que tenía lugar en las dinámicas de cuerpo en movimiento de Puckllay, tales como la satisfacción, la vergüenza, el miedo, la simpatía, el enfado, la diversión, el asombro, la frustración, y la alegría.

En segundo lugar, se describe el valor fundamental que las y los jóvenes le confieren a la propuesta del cuerpo en movimiento de la presente escuela de artes. En esta línea, los estudiantes reportan que Puckllay les otorgó componentes clave para la formación de sus identidades, adquirir una voz propia, y cultivar competencias para llevar a cabo proyectos propios. En conjunto, estos elementos descubiertos y

adoptados en la escuela les permitieron delinear el primer tramo de sus planes de vida tras su egreso. Cabe destacar que la mayoría de entrevistadas y entrevistados decidió seguir una carrera ligada a las artes, motivados por su experiencia en Pucklly. El resto de jóvenes participantes que no siguió el camino artístico aún mantiene una relación cercana con las actividades de la escuela.

5.2.1 Manejo de emociones

El primer tema del eje individual es el manejo de emociones, que se relaciona con las distintas emociones, positivas y negativas, que los estudiantes cultivaron a lo largo de su paso por la escuela. La interacción de los cuerpos en movimiento en el proceso del logro de los objetivos, individuales y grupales, de las figuras y movimientos permite reconocer, cuestionar, aplacar, o fomentar las emociones que se presentan. Desde la frustración o la impaciencia tras intentos fallidos de un movimiento que no se logra, o la intolerancia frente a las distintas participaciones de los compañeros. Por un lado, una mano que se ofrece frente a un movimiento frustrado, un cuerpo que se dobla para darle seguridad a un compañero, o brazos que se juntan para levantar a un compañero ansioso, son algunas de las posibilidades de las artes del cuerpo en movimiento para controlar las emociones negativas. Por otro lado, la alegría compartida entre los estudiantes, la gratitud frente a la ayuda desinteresada, el goce grupal, o la confianza de cuerpos que se ofrecen a ayudar, son las posibilidades para cultivar emociones positivas.

Todas las sociedades deben preocuparse por cultivar emociones como la compasión frente a la pérdida del otro, la indignación frente a la injusticia, o frenar la envidia y la repulsión en pos de una simpatía inclusiva. Para ello, son dos las tareas clave que deben llevar a cabo las sociedades liberales que aspiran a la justicia y a la igualdad de oportunidades: generar y sostener un compromiso fuerte con proyectos valiosos que necesiten esfuerzo y sacrificio de los conciudadanos, y mantener bajo control las tendencias que pretenden proteger nuestro yo denigrando a otras personas (Nussbaum, 2014, p. 15-16). La formación de emociones positivas y el control de aquellas negativas en la educación requiere tanto del pensamiento crítico para cuestionar las propias creencias y tradiciones, así como de la imaginación para ponerse en los zapatos del otro que padece algún sufrimiento. Las artes en la educación son una estrategia clave para encauzar las emociones a través de la creación y adaptación de relatos que invitan a las y los estudiantes a adentrarse en otros mundos, entender personajes variados, e interiorizar circunstancias distintas a las de uno mismo.

La información recogida en el campo de la presente investigación sugiere que la propuesta del cuerpo en movimiento de Pucklly contribuye a la formación de emociones positivas y a la regulación de emociones

negativas, como parte de su objetivo de formación artística y humana. En general, proponemos dos aspectos en este sentido. En primer lugar, la interacción física entre los estudiantes y los profesores permite ejercitar emociones relacionadas con el aprendizaje de las ejecuciones corporales, la toma de riesgos, y los resultados exitosos o fallidos de estos procesos. En segundo lugar, los vínculos de apoyo entre los participantes permiten consolidar el ejercicio de emociones a través de la motivación entre pares y entre estudiantes y profesores, así como el soporte emocional entre compañeros en los procesos de ensayo y error.

El manejo de la frustración fue uno de los procesos más notorios en las observaciones de campo. En la sesión de movimiento, una estudiante expresa frustración frente a intentos fallidos por llevar a cabo el movimiento requerido. “¡No me sale!”, exclama la joven. Cuando la profesora se acerca a ella y le dice “tenemos todo el ciclo para practicar y que te salga”, la estudiante muestra más energía y seguridad en los siguientes intentos (O2). En una de las sesiones de sikuri observadas, otra estudiante repite cinco veces que no logra tocar correctamente el extracto de la pieza musical que convoca el ensayo. El profesor le explica que el problema está en la imposición de las manos sobre el instrumento. Se observa que el profesor articula su discurso con ánimo y paciencia. Algunos compañeros se acercan y apuntan en qué parte del siku debería colocar los dedos (O3).

En una sesión de circo, una estudiante pierde la paciencia, porque no logra realizar adecuadamente el ejercicio de la parada de manos. A continuación, la estudiante tranquiliza su frustración con las palabras de aliento de la profesora, quien luego le pide a una compañera que la ayude. La compañera adapta su posición de apoyo a las posibilidades del cuerpo de la estudiante que requiere ayuda. La profesora guía el nuevo intento y le dice “debes ser amable con el cuerpo de tu compañera”. Finalmente, con la asistencia de su compañera, logra realizar la figura. En esta clase, hay estudiantes que demuestran mayor seguridad en la realización de los movimientos. Sin embargo, la interacción de estos con la profesora y con otros compañeros, que ofrecen una mano o la rodilla a modo de apoyo o de impulso, les permite atreverse a intentarlo nuevamente. “Si tengo una actitud negativa, las cosas no van a suceder” y “Tienen que echarle ganas para que salga”, son expresiones de la profesora tras superar el episodio de la estudiante frustrada frente a una figura que no puede realizar (O4).

El rol de apoyo y motivación de los compañeros y los profesores es clave para reducir los niveles de tensión generados por la frustración, así como para llevar a cabo nuevos intentos de ensayo y error. El apoyo ofrecido por sus pares, ya sea una parte del cuerpo a modo de soporte para realizar el movimiento o palabras de aliento, resulta fundamental para que los cuerpos de los jóvenes se relajen y las sonrisas

vuelvan a dibujarse en sus rostros. Este punto puede ser el inicio para asumir los desafíos venideros con una actitud entusiasta, y rezagar las disposiciones negativas.

La erradicación de la vergüenza y la pérdida de miedo son otros procesos emocionales estrechamente relacionados en las dinámicas de educación artística que tenían lugar en la Escuela Pucklly. Una primera cita relata de qué manera los esfuerzos individuales dentro de una dinámica de apoyo grupal permitieron que un exestudiante supere la inseguridad inicial de tomar los riesgos que suponía la realización del movimiento corporal. En la dinámica de aprendizaje, que algunos estudiantes tomaran la iniciativa para llevar a cabo las figuras, a pesar de la dificultad que implicaran, motivó al joven a vencer la vergüenza y realizar la maniobra en frente de todos los participantes de la sesión.

“...echarnos y llevar las rodillas a la cabeza delante de todos nuestros compañeros [...] estar en esas posiciones, ¡qué vergüenza! Pero uno lo hacía y los demás lo hacían [...] entonces a veces nos tocaba así, no va a pasar nada. Solo bastaba que uno tenga la intención...”. E1

Una segunda cita, en línea con lo anterior, narra la conquista del miedo de una estudiante frente a los desafíos que involucraban las acrobacias en zancos. El proceso para superar el temor, que describe la joven, involucraba probar distintas alturas del artefacto, pero sobre todo contar con el apoyo de sus compañeros y profesores, quienes eran testigos de los intentos. Este apoyo cambió la forma de concebir los retos que presentaba la propuesta de la escuela dado que sus resultados, sean exitosos o fallidos, iban a contar con el respaldo físico y emocional de los demás estudiantes y del profesor. La concepción de un progreso únicamente individual, aislado de otros, se transforma en una superación relacional.

“El miedo lo iba perdiendo por procesos. Como en el zanco, hay medidas. Primero (el zanco) es chiquito y si me sentía cómoda iba creciendo. Entonces como siempre había personas a nuestro costado que nos ayudaban. Entonces, como que ya no tenía tanto miedo, porque pensaba que yo lo tenía que hacer sola y que nadie iba a estar ahí”. E6

Así, la consolidación de la seguridad emocional para seguir la propuesta del cuerpo en movimiento se refleja tanto como parte de las dinámicas de aprendizaje corporal como parte de las coordinaciones y retroalimentación sobre lo ensayado. En una de las sesiones de circo, aunque las y los estudiantes muestran decisión al realizar el salto para lograr el volantín —se observan un esfuerzo mayor en la orientación de las extremidades y gestos faciales de concentración—, a la mayoría el movimiento no les sale correctamente. Sin embargo, cuando la profesora evidencia el error que cometen, los jóvenes lo

intentan nuevamente con mayor seguridad (O10). La cita a continuación describe el ejercicio de la seguridad desde un nivel de logro personal:

“...cuando tú bailas o haces algo que viene de tu cuerpo, como la percusión que viene solo de tus manos y todos están atentos a tus manos, o danzando [...] cuando haces eso te sientes más seguro contigo”. E2

En otra oportunidad, durante los ensayos de la obra “Aventuras en los Andes mágicos”, la profesora les pide que opinen sobre las decisiones tomadas o sobre las decisiones tomadas por sus compañeros sobre los elementos que conforman la pieza teatral. Algunos muestran más seguridad en sus respuestas: miran la cara de la profesora cuando se dirigen a ella y responden en voz alta. Otros no miran a la profesora, sino a los demás y asienten. Otros no responden. En medio de la discusión, un estudiante no está de acuerdo con una decisión grupal en particular. Sin embargo, el joven expresa su desacuerdo con un tono más bajo que el resto, sin mirar de frente. La profesora advierte la intervención del estudiante y pide atender la opinión del estudiante. Tras este aliento por parte de la profesora, el joven de la idea disidente aumenta el volumen de su voz (O1).

Una de las máximas que deberían guiar la instrucción del patriotismo, de acuerdo con Nussbaum, es utilizar la imaginación posicional de manera tal que esta incluya la diferencia. En un grupo diverso como el de Puckllay, la educación del cuerpo en movimiento en las distintas disciplinas artísticas cultivadas requiere que los estudiantes imaginen continuamente la situación de las historias y personajes que personifican en sus piezas artísticas, al mismo tiempo que amplían su preocupación por las circunstancias de sus pares. Cuando los jóvenes interiorizan el estigma y la exclusión, logran comprenderlas de una manera que sería imposible de otro modo. Por ello, es relevante que todos puedan interpretar al marginado, al estigmatizado. Esta cultivación del amor por el otro, se amplía hacia la sociedad a la que pertenecen. Los jóvenes que, dentro del espacio educativo, logran cuestionar sus creencias y tradiciones sobre la otredad amplifican su radio de preocupación hacia un proyecto local y nacional. Las artes en la educación permiten cultivar la imaginación posicional que permite desarrollar “la capacidad de ver el mundo desde el punto de vista de otra persona” (Nussbaum, 2013, p. 251-252).

La siguiente ilustración ilustra los puntos desarrollados en este tema. La protagonista de la escena controla el miedo y la inseguridad al hallarse frente al reto de realizar un tipo de salto. Sin embargo, para que la joven logre este control emocional individual, su maniobra va a depender de la intervención colectiva. La estudiante es impulsada por dos compañeros, mientras que su caída será soportada por el resto del grupo.

Los estudiantes que asumen el rol de soporte observan y miden la agilidad del cuerpo de la estudiante, a la par que aquellos que recibirán el cuerpo de la joven anticipan la velocidad de su descenso. Todos los involucrados se convierten en extensiones del cuerpo de la estudiante, de modo que pueda lograr la acrobacia con éxito. La importancia de la coordinación colectiva para el logro individual es tal que, si alguno de los integrantes del grupo falla en su rol de soporte, las consecuencias, además de aquellas físicas, podrían impactar en el futuro control emocional de la joven frente a retos similares.



Ilustración: Patricia Pino Velásquez

A continuación, elegimos una cita en particular para cerrar la descripción de resultados en torno al tema de control de emociones:

“Puedo hablar, puedo dar mis opiniones, desfogarme, desahogarme, hablar, pero mediante el arte, teatro, danzando, tocando como que boto todo mi activo y me quedo en paz. Siento una tranquilidad de poder haber hecho eso. Cada vez que hago una presentación, siempre siento eso. Me siento bien”. E5

Así, este exestudiante resume la manera en la que participar en la propuesta artística del cuerpo en movimiento de Puckllay le permite canalizar sus emociones hacia un propósito valioso para su vida. Las artes son un medio que le permiten al joven expresar sus puntos de vista, aliviar las tendencias emocionales que lo abruman, y comunicarse en general. Un punto importante que menciona es el alivio y la tranquilidad emocionales que siente tras participar en una dinámica artística.

5.2.2 Voz propia

El segundo tema del eje individual está relacionado con el valor intrínseco que el estudiante les otorga a las artes del movimiento del cuerpo en la educación. Llamaremos a este tema Voz propia, concepto extraído de uno de los testimonios de los entrevistados para esta investigación, y que abarca las razones fundamentales de la participación de los jóvenes en la propuesta artística del cuerpo en movimiento. Una razón es la diversión y goce natural que produce la interacción física con los compañeros. Otra razón se vincula con el reconocimiento de una identidad propia, que pudo configurarse dentro de la dinámica de la escuela. Otra razón tiene que ver con la libertad para proponer y hacer realidad un proyecto, para lo que se cultivan competencias de proposición y seguridad.

Este tema se vincula con la capacidad central humana de razón práctica, otra de las capacidades arquitectónicas de la lista de Nussbaum, junto con la capacidad de afiliación. La capacidad de razón práctica alude a la centralidad de la elección en la noción de la capacidad como una libertad. La autora estadounidense indica que la oportunidad para planificar la propia vida es también la oportunidad para elegir y ordenar los funcionamientos que corresponden a otras capacidades (2011, p. 40). La propuesta artística de Puckllay ampliaría la capacidad para involucrarse en una autorreflexión crítica sobre elementos incluidos en la proyección de vida valiosa, pero también para compartir con otras personas sensaciones, emociones, percepciones, opiniones. En particular, las entrevistas realizadas para esta investigación recogen un sentido particular del valor primordial que los exestudiantes le otorgan a la oportunidad otorgada por la propuesta artística estudiada. Se trata de la posibilidad única de expresión individual, cuyo alcance no hubiera podido lograrse bajo una circunstancia distinta. Ello, a su vez, habilita la posibilidad de autoexaminación, en relación a las propias ideas y creencias, y de autoreconocimiento, en relación a sus identidades y posibilidades. Un paso inicial, como describe la siguiente cita de un exestudiante, es reconocer las posibilidades del propio cuerpo como medio de expresión y vinculación con otras personas.

“En realidad (el reconocimiento del cuerpo se dio) en todos los talleres, pero más en el taller de danza, teatro, movimiento. Que empiezas a reconocer tu cuerpo, a concentrarte en él. Respirar, inhalar, exhalar. Saber qué articulaciones se nos mueven. Cuando mueves el cuello, el brazo, qué estás trabajando. Mediante la respiración también. La idea es confiar y dar confianza. Eso es lo básico”. E5

En relación con el valor de la expresión individual, las y los entrevistados reportan que su participación en Puckllay les permitió adquirir competencias para manifestar sus valoraciones y controlar emociones como la vergüenza. La cita a continuación aborda este punto. La exestudiante entrevistada agrega que la dinámica del cuerpo en movimiento le facultó cultivar la seguridad para compartir puntos de vista en cualquier situación que lo ameritara, así como encontrar el espacio en donde desplegar sus necesidad de expresión. En este caso particular, la joven llegó a Puckllay con un gusto por la danza. Su participación en las dinámicas impartidas en la escuela pulió su técnica corporal y cultivó habilidades para potenciar un propósito expresivo.

“Era una frase (de mi madre) que siempre recuerdo: ‘la ha ayudado a desenvolverse, como que ya no tiene vergüenza’. [...] No era tan tímida, pero tampoco tan expresiva. Y opinaba cuando sentía que era necesario, pero también cuando sentía que no era necesario, no opinaba. Sin embargo, siempre me ha gustado moverme. Como todas esas actividades del cuerpo, ahí era mi lugar que encontraba. Mi lugar de expresividad que encontraba”. E9

La razón práctica posee una naturaleza activadora, en el sentido que cumple las veces de capacidad mediadora entre otras posibles capacidades y los funcionamientos logrados a través del acto de la elección. Uno de los objetivos clave de las artes, tal como la propuesta del cuerpo en movimiento de Puckllay, es cultivar un método de razonamiento que responda a la dignidad de las personas con un juicio adecuado. En la siguiente cita, la exestudiante entrevistada equivale la capacidad de expresarse con una concepción de libertad. La joven destaca que su participación en la propuesta de la escuela le permite ser capaz de compartir sus gustos, que son una parte fundamental de su identidad.

“Para mí (expresarme a través del arte y del cuerpo en movimiento) es como un significado de libertad. Puedo ser yo misma, puedo comunicarme a través de las cosas que a mí me gustan, puedo ser yo”. E6

De acuerdo con los testimonios, las y los estudiantes encuentran en la Escuela Puckllay una propuesta pedagógica específica que realiza contribuciones fundamentales a sus concepciones de voz propia. Esta propuesta se centra en el cuerpo en movimiento como estrategia de expresión individual y colectiva, como medio para potenciar el desarrollo emocional, y vía para la formación de vínculos con otras personas para el autoreconocimiento. De acuerdo con Freire, el rol fundamental del cuerpo en el acto del conocimiento tiene que ver con un cuerpo consciente que necesita moverse para hacer. En la actividad encarnada del proceso de concientización, el cuerpo se mueve para su liberación, así como “desea, indica, anuncia, protesta, se tuerce, se levanta, diseña, y rehace el mundo” (Freire, 1993, p. 86-87, traducción propia).

Las citas a continuación describen la competencia adquirida para materializar ideas y sentimientos, consideradas valiosos, a través del cuerpo. Los jóvenes perciben una necesidad de manifestar sus perspectivas del mundo y su situación emocional, y este requerimiento es satisfecho por las dinámicas enfocadas en el movimiento corporal que ofrece la escuela que convoca la presente investigación.

“Puckllay me enseñó a reconocerme cómo soy. Mientras vas haciendo los ejercicios, vas reconociéndote. Qué es lo que tú eres, qué es lo que tú quieres ser. Expresar tus pensamientos, tus sentimientos mediante el contacto”. E5

“...creo que el cuerpo puede expresar los distintos procesos que nos están atravesando en un mismo momento. Entonces, desde un estado o fisicalidad que se desee elegir, se busca corporizar una idea y comunicar cuál es mi perspectiva, pero desde el cuerpo [...] tiene que ver con cómo estoy viendo el mundo, cómo estoy pensando, y con el estado en el que me encuentro. Con eso tiene que ver la expresividad”. E9

Asimismo, las necesidades de expresión no se limitan a responder a un propósito único de manifestación íntima, sino que para ser satisfechas en su totalidad requieren de un proceso comunicativo. Los siguientes extractos de entrevistas relatan cómo se lleva a cabo la sinergia entre la emisión de pensamientos y emociones expresados a través del cuerpo y la recepción de estos mensajes por parte de una audiencia. Cabe destacar que no nos referimos a una escena de actores o bailarines y público reunidos en un espacio particular para representar una pieza artística, sino que el concepto de audiencia que se utiliza es de cualquier espectador —compañeros, profesores, familia, amigos, entre otros— interesado en observar, recibir y comprender los elementos expresivos compartidos por el intérprete. Por un lado, se detalla la conformación de una voz propia como resultado de la ampliación de las capacidades de expresión

mediante el cuerpo en movimiento. Por otro lado, se revela la pretensión de lograr transmitir dichos elementos del bagaje más íntimo a otras personas.

“(Expresarme a través del arte y el cuerpo en movimiento) es como mi segunda voz. La forma en la que yo puedo hablar sin temor y las personas vean lo que puedo ser capaz de hacer. Es una forma de expresarte. Cómo decirle algo a alguien de otra manera”. E8

“...creo que es muy importante ya que vivimos en una sociedad en la que estamos rodeados de demasiada tecnología al lugar que vayamos, y siento que el poder expresarte a través del arte y a través del cuerpo es esencial ya que hay cosas que sentimos, pero no las decimos. Pero a través del arte y del cuerpo, tú puedes decir esas cosas. Puedes decir cómo te sientes, incluso cómo no te sientes. A través del arte puedes llegar a otras personas, transmitir lo que tú quieres. Si tienes algún problema, si quieres hablar de algo personalmente o algo que afecta la sociedad, puedes expresarlo a través de tu cuerpo, puedes expresarlo a través del arte”. E7

Las y los estudiantes que se conectan con sus cuerpos para conocerse en profundidad y explorar su lugar en el mundo encuentran una vía fundamental de expresión para vincularse con el entorno y con otras personas. El descubrimiento de una voz propia a través y en el interior del cuerpo se conecta con una posición emancipatoria que se extiende a un campo social y político, y, por ende, ciudadana. Tal como los cuerpos de Freire que participan de una lucha para derrumbar una “cultura del silencio”, los jóvenes de Puckllay actúan para transformar sus mundos a través del movimiento de sus cuerpos en pos de nuevas alternativas de una vida valorada, enriquecida individual y colectivamente. Recordemos que el modelo pedagógico del pensador brasileño concebía que los estudiantes son sujetos encarnados de su propia existencia para poder avanzar hacia el proceso de concientización, vinculado estrechamente con la *praxis* o par reflexión-acción (Darder, 2018, p. 423).

5.3 Eje institucional

El tercer eje de hallazgos se enfoca en la caracterización de la Escuela Puckllay como institución que busca promover las capacidades para la ciudadanía de sus estudiantes a través de su propuesta artística del cuerpo en movimiento. Las y los jóvenes participan y operan en una organización educativa, por lo que sus capacidades dependen de la manera cómo esta funciona. Anteriormente se ha mencionado la misión de la escuela en pos de la formación artística y humana de sus participantes. Esta formación se vincula

con el funcionamiento de un modelo democrático dentro del espacio educativo, así como la promoción de la cultivación y fortalecimiento de competencias que permitan que distintos grupos interactúen con respeto, igualdad y solidaridad. En este modelo, en concordancia con sus habilidades y expectativas, la escuela les debe ofrecer a los estudiantes los mismos recursos y oportunidades para que puedan desplegarlas tras su egreso de la institución. Esto tiene consecuencias fundamentales en la formación de los valores democráticos que influenciarán su participación social y política futura. En esta línea, el trabajo de campo destaca tres elementos clave del modelo que propone Pucklly: un primer tema relacionado a la metodología lúdica, un segundo tema vinculado con el rol de los profesores, y un tercer tema en relación con el ejercicio de la reflexión crítica.

5.3.1 Organización de la escuela

El tema central del eje institucional es la organización de la escuela, del que, en primer lugar, se extrae la caracterización de la metodología de juego que la escuela pone en práctica en sus talleres. El juego permite reducir la tensión y abrir las posibilidades de exploración, creatividad y disciplina. A la vez, se fomenta un trabajo grupal para mejorar individualmente; esto es, se apunta a un bien común para la mejora personal. En este sentido, promueve la convivencia en una microsociedad, dentro y fuera de las clases, para desarrollar competencias clave para la interacción en sociedad. Aquí se relacionan las capacidades humanas centrales de Juego, y Emociones, imaginación y pensamiento. En segundo lugar, en las dinámicas que plasman el método, los profesores asumen un rol fundamental. Son guías de los movimientos corporales, y de la expresión de pensamientos y emociones a través de los primeros. En tercer lugar, como preparación, intermedio y fuera de las dinámicas de los talleres, se promueve el diálogo crítico, en pos de que las y los estudiantes ejerciten un punto de vista crítico sobre lo que afecta sus vidas y las vidas de otros. Aquí se vincula las capacidades para la ciudadanía de Pensamiento crítico y Ciudadanía global.

En su propuesta de una educación para la ciudadanía y defensa del rol de las artes, desarrollada en la segunda sección de este documento, Nussbaum recoge los escritos de Winnicott sobre el juego imaginativo. El psicoanalista inglés expuso que, al ser realizado entre dos o más participantes, el juego permite que las personas, desde la niñez y sin límite de edad, interactúen con una armonía mayor que la de un encuentro directo. Asimismo, Nussbaum indicaba que la utopía del control del niño, en referencia a Rousseau, puede disminuir mediante el juego, al mismo tiempo que aumenta la confianza en sí mismo y en los demás (2010, p. 135-136). Además, del legado de Froebel y Pestalozzi, subrayó que la exploración

lúdica enriquece la formación de la personalidad de los niños. Así, las artes en la educación asumen un papel clave en pos del fortalecimiento de la imaginación, el asombro y el desarrollo emocional del estudiante (Ibíd., p. 139). Con miras al futuro, esta cultivación de la indagación y el respeto por la vida de otros influenciará en los elementos de socialización entre el estudiante y sus interlocutores, así como en los papeles que asumirá como parte del ejercicio ciudadano.

La siguiente cita describe cómo se configura la estrategia en la propuesta de Puckllay alrededor del juego, que es instaurado como la táctica base de sus dinámicas de aprendizaje. Una de las características destacadas de la estrategia lúdica presente en todos los talleres de la escuela era la frecuente combinación entre la improvisación y la metodología, basada en el ejercicio imaginativo de los estudiantes, pero bajo un tipo de disciplina con miras a alcanzar una adecuada coordinación grupal. Esta estrategia, además, les permitió a los estudiantes participar con seguridad del ensayo y error de las figuras corporales, al mismo tiempo que se rezagaron emociones negativas como el miedo o la vergüenza.

“Desde un inicio siempre se ha trabajado la palabra *jugar*, entonces casi la mayoría de las dinámicas, cualquier taller que ha habido en Puckllay, siempre se ha utilizado la palabra *juego* como la palabra o el concepto general del curso. Aprendes el ritmo a través del juego, la danza a través del juego, el teatro, y así los diferentes cursos a través del juego. Entonces, no era tan metodológico como que eso se hace así y lo otro que se hace así. Entonces, no te aburría tanto; entonces, eso te atraía la atención. Y ya pues, te llamaba la atención a hacer las cosas. A no tener miedo a equivocarse”. E6

Destacan dos dinámicas observadas en el campo de esta investigación en las que el juego es utilizado como una estrategia para reducir la tensión del nivel de exigencias en los ensayos, y para fortalecer la coordinación, agilidad, agudeza visual y reflejos de los participantes en pos de alcanzar una meta grupal. Las sesiones de circo observadas se apoyaron en distintas mecánicas de juego. Al inicio de la clase, las y los estudiantes practicaron “Matagente”, un juego en el que los miembros de un bando deben arrojar la pelota e intentar que el objeto roce el cuerpo de los miembros del bando contrario, hasta que uno de los grupos se quede sin integrantes. Al final de la sesión, participaron de “El asesino”, juego en el que un estudiante es elegido como “el asesino” por la profesora, mientras que el resto de estudiantes mira hacia una pared. Tras terminar el conteo, los jóvenes se reúnen en el centro del espacio de la clase y empiezan a caminar hacia distintas direcciones. La dinámica consiste en que “el asesino” “fulmine” a sus compañeros con un guiño de ojo. El gesto debe ser sutil, de tal manera que solo “el asesinado” se dé cuenta que ha sido elegido para inmediatamente caer en el piso. El juego acaba si alguno de los

“sobrevivientes” adivina quién es “el asesino” antes de que todos los participantes caigan al piso (O4-O8). Ambas dinámicas ejercitan la concentración, el control del cuerpo, y el reconocimiento de los cuerpos de los compañeros.

La ilustración a continuación recrea una escena común de los talleres de Puckllay en los que el juego es un elemento arquitectónico de la dinámica. El juego es utilizado como herramienta de motivación para el involucramiento de los estudiantes, impulso imaginativo para la creación, medio para reducir la tensión frente a la exigencia y a la discrepancia, vía para ejercitar competencias relacionales y fortalecer los vínculos colectivos, y para sostener el diálogo y la reflexión en torno a los problemas que afectan a los integrantes de la escuela, al barrio y al país, cuyos temas son abordados en las obras artísticas de fin de ciclo. En particular, la ilustración es una instantánea de la obra final de la cuarta promoción: “Sillas”, que abordó temas como la violencia de género y la homosexualidad. El proceso de creación y definición de los temas y elementos que conformarían la obra original requirió del juego para que las ideas fluyeran a través de la imaginación.

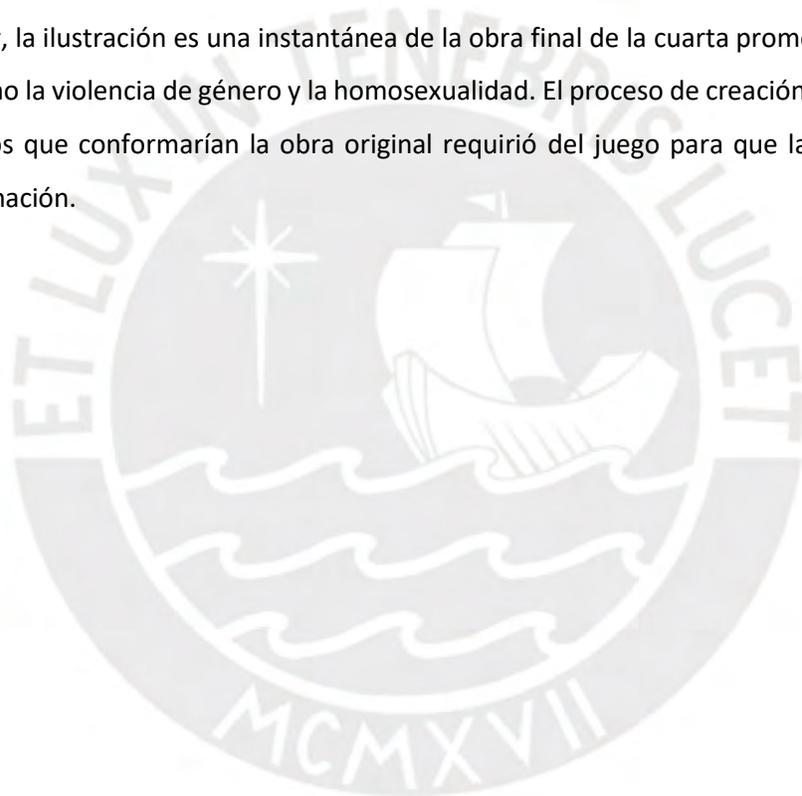




Ilustración: Patricia Pino Velásquez

El juego como vehículo de creación en Puckllay es vinculado con un sentido de libertad, de acuerdo con las siguientes citas. En el primer texto, el joven relata cómo se estructuraba la creación a partir del uso de objetos traídos de los hogares de los participantes o del trabajo de reciclaje o del trabajo de sus padres. La consigna al reunir todo el material era jugar a cómo idear distintos propósitos para los objetos. El movimiento corporal permitió superar una inicial incertidumbre sobre cómo proceder, dado que los desplazamientos, gestos y figuras, junto con el ejercicio de la imaginación, abren paso a la construcción. Asimismo, hace un paralelo entre las limitaciones de realizar este tipo de estrategia creativa corporal en su casa, donde podría causar algún daño material o físico, y la facilidad de movimiento en los espacios de la escuela.

“(Para la práctica) el profesor siempre nos proponía traer cosas que usábamos. La mayoría era reciclador o hijos de albañiles. Jugábamos con los carrizos, como apoyo del

movimiento, los cargábamos [...] era chévere que usáramos las cosas que eran más próximas a nosotros. Nos daban libertad. Nos daban el objeto y era hagan los que ustedes crean. Al inicio uno no sabe qué hacer, pero después nos decían solo juega. Entonces, empiezas a moverte. [...] No tienes restricciones como las tendrías en casa que te puedes golpear o romper algo. Ahí (en la escuela) te equivocabas y no pasada nada”. E1

Las siguientes citas describen con mayor detalle los juegos utilizados en una clase de teatro y en una clase de danza para cultivar la imaginación para la creación. En el primer relato, la exestudiante resume en la palabra “juego” la propuesta de enseñanza de Puckllay. Rememora con deleite un juego de la clase de teatro en el que los jóvenes participantes representaban impulsar un tipo de energía creativa emanada a través del acercamiento colectivo de manos. Asimismo, resalta la disposición de los profesores para lograr que los estudiantes estuvieran continuamente motivados.

“La enseñanza era así a través del juego. Yo recuerdo que en el taller de teatro había juego. Normalmente uno juega tipo a las chapadas, a las escondidas. Esto era algo distinto, cómo imaginarte cosas, como hacer ideas de algo en especial. Me acuerdo que había un juego que me gustaba mucho: hacíamos un círculo varios niños y todos ponían el dedo [...] todos poníamos las manos en el centro y hacíamos que esa energía explotara hacia el espacio, una cosa así. Era curioso cómo ellos (los profesores) llegaban a los niños. Igual siempre mediante el juego”. E8

Otra exestudiante describe una dinámica particular que formó parte del proceso de creación de una secuencia de danza. Una vez más, el recurso para el proceso imaginativo fue un objeto. La profesora le asignó a ella y a otra compañera una maleta. Apoyados por el cuerpo, debían recrear una escena en la que debían ir empacando para salir de viaje. Sin objetos palpables, las jóvenes debían imaginarse qué cosas debían elegir para ser guardadas, así como la manera en la que debían ser manipuladas para que entren dentro de la maleta.

“Para danza creen una secuencia a partir de la maleta. Pueden imaginar un viaje’. Recuerdo mucho que yo lo hice con una compañera, era una secuencia a dúo. En nuestra secuencia fue todo súper imaginativo. Trataba del proceso en el cual uno empieza a guardar cosas en la maleta [...] era el proceso en el cual abres la maleta, ves la maleta, la exploras. De pronto tienes cosas al lado, las doblas, las acomodas. De hecho, esa secuencia quedó para la obra”. E6

Los profesores asumen un rol clave en la implementación de la propuesta de Puckllay alineada con una educación para la ciudadanía. Son los agentes que guían la formación de los jóvenes a través del cuerpo en movimiento, orientan la mejora de la técnica artística y de la técnica física, y acompañan sus vaivenes emocionales. Como parte de una pedagogía basada en una estrategia dialógica, los profesores actúan como facilitadores y cocreadores junto con los estudiantes. De acuerdo con Freire, la pedagogía crítica se basa en que la educación es algo que los estudiantes llevan a cabo, no algo que es llevado a cabo para ellos. Se concentra en la formación de la identidad del estudiante y en cómo este se autoexamina en relación con el prójimo y su entorno. Así, los docentes del desarrollo humano se rigen bajo la pregunta sobre qué tipo de seres humanos esperan que sus estudiantes pueden llegar a ser algún día (Walker, 2009, p. 334-335). Las siguientes escenas de las observaciones de campo describen el rol guía, tanto de la exploración imaginativa como de un procedimiento disciplinar, de los profesores de Puckllay.

En una de las sesiones de teatro, la profesora escucha con atención la exposición de ideas de los estudiantes. Los guía en los ejercicios de discusión y composición, sin imponer un procedimiento específico (O1). La profesora no corrige el tono con el que declaman las líneas: respeta el “estilo” de cada uno. El mismo criterio se observa para los movimientos corporales. En la sesión de movimiento, la profesora asume un rol de guía en el proceso del movimiento de los cuerpos de los estudiantes. No impone su opinión, pero, dado que son estudiantes con menor experiencia, les pide que sigan sus indicaciones, en especial las del cuidado del cuerpo. Asimismo, demuestra empatía con los estudiantes que tienen mayor dificultad para realizar las figuras (O2).

En los talleres de sikuri, el profesor detiene la dinámica de enseñanza para concentrarse en una estudiante que no logra canalizar el aire por el tubo del siku. Minutos después reúne a tres estudiantes que se distraen con facilidad para concentrarse en su performance en conjunto. Tras varios intentos y llamadas de atención, dos logran tocar la tonada. La estudiante restante sigue trabajando con el profesor, pero hasta el final de la clase no lo logra. El profesor demuestra buen ánimo para explicarles, pero, dado que hay estudiantes que se distraen fácilmente, se muestra ligeramente impaciente (O3). En otro ensayo de sikuri, esta vez dentro de una sesión de teatro, el maestro no impone su posición, pero guía el ensayo incluyendo sus sugerencias para mejorar. El intercambio de ideas entre el profesor y los estudiantes es con respeto, aunque el primero levanta la voz para reorganizar el ensayo cuando los estudiantes se distraen (O6). Finalmente, en la última sesión observada, la pieza es interpretada correctamente. El profesor les pregunta a los estudiantes la razón del intento exitoso. Los jóvenes sonrían mientras que él mismo se responde “porque le están poniendo ganas por primera vez” (O12).

En las sesiones de circo, la profesora recoge los comentarios de los estudiantes y los comparte con el grupo. A pesar de la horizontalidad de su método, es firme cuando necesita la atención y concentración de los estudiantes (O4). La maestra se guía del movimiento de los estudiantes: los felicita cuando nota pequeños avances y los motiva a trabajar en grupo para mejorar individualmente. Además, muestra preocupación por el bienestar físico de los estudiantes. En otra sesión de circo, para practicar la dinámica de la araña sobre las espaldas, la profesora inicia el ejercicio utilizando su espalda como base. Un estudiante no logra realizar el movimiento correctamente, por lo que inmediatamente le pregunta “¿está muy alto?” (O8). En otra sesión del mismo taller, cuando la profesora usa su propio cuerpo como base para realizar la figura, los estudiantes tienen cuidado de no lastimarla. En una ocasión les dice: “Ustedes son personas con vida, tienen que demostrarlo en sus movimientos”, con el propósito de motivarlos para que muestren más energía en sus movimientos (O10). Como facilitadora de los movimientos realizados por los estudiantes, la profesora respeta los tiempos y posibilidades físicas de estos (O11). Tal como lo describimos en el acápite sobre el cuidado del otro, los estudiantes cuentan con el apoyo corporal de la profesora para lograr ejecutar varios de los ejercicios y figuras. Esta dinámica demanda confiar en la profesora, a la vez que se concentran en cuidar su integridad física.

En los talleres de danza, el profesor muestra empatía con los estudiantes de diversas formas. Antes de iniciar la sesión, se sienta en el piso junto con los estudiantes para recoger sus percepciones y opiniones sobre la clase pasada. Cuando algún estudiante se distrae, se preocupa en motivarlo y traerlo de vuelta a la dinámica. Cuando una de sus estudiantes se pone a llorar, porque se siente apartada del grupo, tal como se relató en el acápite sobre colectividad, el profesor la toma de la mano y la acopla al grupo nuevamente (O5).

Un exestudiante, a continuación, describe la forma en la que se llevaba a cabo el aprendizaje dialógico en Puckllay. De acuerdo con su testimonio, los profesores recogían las opiniones de todos los estudiantes que las compartían y presentaban una propuesta que combinaba sus ideas. De esta manera, relata el joven, los estudiantes sentían que las decisiones en torno a la creación artística, de la que eran partícipes, eran tomadas por todos.

“(los profesores) escuchaban a uno, escuchaban al otro y luego mezclaban las cosas. Era una muy buena manera de no ser tan individualista. Porque podías escucharlo, combinabas con tu idea, y salía una cosa chévere. Siempre trataban de hacer eso. Tomaban tu opinión y te decía, qué te parece si hacemos esto. Entonces, mezclábamos. Entonces, también te sentías parte de la idea de él y de tu misma idea”. E1

Asimismo, las entrevistas sugieren que, como parte del proceso de creación artística, se llevó a cabo una frecuente discusión en torno a asuntos que afectaban las vidas de los estudiantes, tanto personales o familiares como vinculados con el barrio y el país. De hecho, como hemos mencionado anteriormente, la mayoría de las obras interpretadas por los estudiantes fue creación de ellos mismos. El proceso era organizar una discusión profunda sobre los problemas que deseaban que se abordaran a través de la expresión artística. El debate era horizontal, honesto, y sin temor a que sus ideas fueran rechazadas o fueran motivo de burla. La siguiente cita describe la forma en la que este tipo de discusiones abiertas ejercitaron la reflexión crítica en los estudiantes. Ser enfrentados a sus propias tribulaciones, a las de sus compañeros, así como a las de personas en otras localidades, cultivaron sentimientos de solidaridad, y compasión en los jóvenes.

“...yo siento que muchas de mis creencias se han formado a partir de Puckllay. Como un agente de cambio, definitivamente. Porque yo ahora comparo de alguna manera las creencias que tengo yo y las creencias que tiene mi familia. En definitiva, yo como adulta he ido aprendiendo muchas cosas en el camino, y claro que no voy a pensar lo mismo que ellos, pero hay muchas diferencias en ese sentido. Puntos de vista, pensamientos, incluso aún el tema (asunto) de mayor información frente a temas [...] todo eso me lo dio Puckllay”. E4

En este sentido, los estudiantes sobrellevan un cuestionamiento de sus propias ideas. Este punto se vincula estrechamente con el pensamiento crítico, la capacidad para la ciudadanía que demanda el examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, creencias, afirmaciones, y argumentos. Así, solo se aceptan ideas que logran resistir la demanda de la razón para poder ser justificadas (Nussbaum, 2006, p. 388-389). La educación artística en Puckllay contribuye a ejercitar la imaginación y el pensamiento crítico, que permiten abordar de manera constructiva los diversos padecimientos y privaciones de las personas que habitan la sociedad a la que pertenecemos, pero también de las personas de otras sociedades, con los que debemos crear lazos de reconocimiento y preocupación por su dignidad. La cita, a continuación, relata la cercana relación entre la formación artística y la formación humana.

“Para formarnos [...] antes de ser artistas, ser buenas personas, de bien, para la sociedad, para el barrio. Para poder resolver algunos temas. Esa es la idea que tienen [...] Si hay un problema en mi barrio, estoy metido, pendiente. Pero igual si nos han enseñado y sabemos cuándo intervenir y cuándo no”. E5

La propuesta de Puckllay procuraba una formación con miras a que los jóvenes adquirieran competencias para respetar a los demás como iguales y valiosos, y estar pendientes de las necesidades de su entorno inmediato, incluso entre aquellos que no decidieran seguir el camino de las artes.

5.4 Factores de conversión

Los factores de conversión son aquellos factores personales, sociales y ambientales que juegan un rol clave en la habilitación o restricción de la conversión de capacidades para la ciudadanía en funcionamientos valiosos de los estudiantes de Puckllay. Se engloba los hallazgos sobre los factores de conversión en cinco subtemas clave. El primer subtema son los impactos en la salud física de los estudiantes. El segundo subtema es el apoyo del colegio formal, dado que Puckllay es una iniciativa educativa con el propósito de apoyar la educación básica. El tercer subtema es el rol de la familia en la motivación y apoyo de la participación de los estudiantes. El cuarto subtema son los factores de riesgo que pudieron afectar la participación de los estudiantes como la delincuencia, las drogas y la contaminación ambiental. El quinto subtema son las diferencias de género que pudieron influenciar el desempeño de los estudiantes en la escuela.

La salud física es una de las capacidades centrales humanas de la lista de Nussbaum. De acuerdo con la concepción de la filósofa, se trata de la oportunidad de tener una buena salud, incluyendo la salud reproductiva, estar adecuadamente nutrido, y tener un refugio adecuado (Nussbaum, 2011, p. 33). Durante el trabajo de campo de esta investigación, se recogieron distintas características del impacto de la propuesta de la Escuela Puckllay en el desarrollo de la salud física. Las observaciones permitieron abordar algunos elementos de la implementación de la estrategia en tiempo real, mientras que las entrevistas dieron cuenta de los efectos de dichos elementos desde una mirada retrospectiva de largo plazo.

En las sesiones observadas, se apreciaba un proceso de adecuación física a las exigencias de las figuras, cuya demanda fue en particular notoria entre aquellos con un estado físico inferior, y un reconocimiento corporal por parte de las y los estudiantes. En la clase de movimiento, dos estudiantes con mayor peso corporal, en comparación con los demás, tienen cierta dificultad para realizar los ejercicios, en comparación con los demás. Sin embargo, entusiasmados, profesan energía en sus intentos por seguir al resto del grupo (O2). En la sesión de circo, los ejercicios practicados demandan que la profesora les explique el nombre y la función de partes del cuerpo. Algunos estudiantes se ríen, frente a lo que la profesora les pregunta: “¿Por qué se trauman si es su cuerpo?” (O4). Los profesores están pendientes de

proteger la integridad física de los estudiantes al cuidar que los movimientos sean realizados con la técnica adecuada, aunque sin limitarlos a experimentar las posibilidades de sus cuerpos.

Las siguientes citas relatan tres problemas físicos específicos que fueron superados a través de los ejercicios del cuerpo en movimiento de la propuesta de Puckllay, y de la especial preocupación de los profesores. Para el propósito de esta investigación, la preservación de la salud física influye en la predisposición para habilitar otro tipo de capacidades centrales humanas y para la ciudadanía. Así, la conexión entre cuerpo y mente supone una asociación entre un buen estado de salud físico y mental, y no solo la ausencia de enfermedades.

“Antes yo era tenía un problema en la espalda. Como que andaba un poco jorobado y los cursos de acrobacia y danza me ayudaban a estar ‘más derecho’. Pasó más de un año y me ayudó bastante. Los tendones se retenían mucho para formar mi espalda. Antes ya me había hecho unos Rayos X para ver si mis huesos estaban deformados pero no, solo eran los tendones que estaban muy oprimidos. Cada vez que hacía los ejercicios de Puckllay, como que los tendones sincronizaban y me ponía más derecho”. E3

“Mi cuerpo tenía una jorobaza y (los ejercicios) se me dificultaban un montón, pues, pero como me gustaba y como estaba ahí seleccionaron a los chicos para ir al Estadio Nacional para tomar clases. Ahí teníamos un profe mostro que nos ayudaba y siempre veía mi espalda hasta que, nada, fue mejorando. En tres años mejoró mi espalda”. E1

“Los profesores que conocen más del cuerpo, que normalmente son los profesores de teatro, danza y acrobacia, te enseñan. Te dicen cómo poner los pies, o que intentes trabajar hacia otro lado. Si me duele algo, no compensarlo, sino intentar fortalecer abdominales, piernas, brazos. De hecho, a mí me ayudaron un montón porque yo era muy laxa y mi cuerpo cede nomás. Si yo me caigo y apoyo las manos, me podía luxar fácilmente, porque mis rangos articulares se extienden más de lo normal. Me ayudó un montón porque he fortalecido los músculos y eso es lo que me ha ayudado a no lesionarme tanto”. E8

El ejercicio de emociones y competencias para la ciudadanía requiere, entonces, de la salud física. Ello, en particular, en un escenario de educación artística en torno a la cultivación del cuerpo en movimiento de los jóvenes participantes.

Como una iniciativa complementaria a la escuela formal, se sugiere que Puckllay aporta a la mejora de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en la educación básica a través de la cultivación de competencias de seguridad, reflexión e indagación, así como de habilidades artísticas, que permitieron que destaquen entre el resto de sus compañeros. La primera cita, a continuación, que relata la manera en la que la escuela le permitió tener mayor seguridad sobre el proceso de ensayo y error en pos de aprender. En este caso particular, el joven enfrentó su temor de resolver problemas de matemáticas frente al resto del salón.

“Yo pensaba que no era inteligente. Pensaba que siempre voy a estar ahí en el medio, no voy a ser ni malo ni bueno. Como en Puckllay te dicen que podías equivocarte todo el tiempo, hubo un año, cuando estaba en cuarto de secundaria, que en la clase de matemática me acuerdo que la profe dijo si te equivocas no pasa nada. Dije: ¿será o no será?, y perdí el miedo a equivocarme. Realmente todo lo que hacía estaba bien. La profe ponía los ejercicios y yo los resolvía en mi hoja, pero nunca me acercaba a resolverlos. Cuando alguien salía a resolverlos, yo decía, pucha, lo he hecho bien, ¿por qué no salí? Todo el tiempo con ese miedo. Pero ese año, dije: voy a salir. Salí, lo hice bien y nadie podía resolverlos, solo yo. A partir de ese año, subí en las notas. Me había ‘revolucionado’.

E1

La seguridad adquirida también abarca la cultivación de competencias para la expresión. En el caso de la escuela formal, tanto para la expresión oral, como en los talleres de arte. El punto clave para lograr la transformación fue superar el miedo a expresarse frente a otros con distintas ideas, creencias, opiniones y reacciones. Las citas a continuación mencionan este aporte, así como el tener mayor atención con la consideración de la integridad corporal. En este sentido, las contribuciones de la propuesta estudiada superaban el espacio físico de Puckllay y alcanzaban otros espacios educativos, en los que se llevaba a cabo interacciones entre distintos interlocutores.

“(Puckllay me dio herramientas) para exponer en público. Igual siempre he sido de esos chicos que les ha gustado actuar, porque estaba dentro de un personaje. Pero me costaba como que hablar ya siendo yo con mucha gente. Pero dentro de un personaje siempre me ha gustado participar”. E5

“Me ayudó a estar un poco más seguro. [...] por ejemplo, en las exposiciones ya no tenía miedo al dar opinión, a cuidarme mejor en los cursos de educación física. A ser más observadora y ver lo que pasaba a mi alrededor”. E6

“En mi mayor desenvolvimiento, Puckllay aportó mucho en eso. También en la idea de aprender distintas disciplinas. Qué se yo, por ejemplo, el hecho de aprender cosas físicas, en educación física me iba genial. O, por ejemplo, aprender a tocar un instrumento. Si necesitábamos hacer alguna cosa artística, yo podía tocar algo, y eso era genial para mi salón”. E4

Sin embargo, no se recogió información sobre si las capacidades relacionales ejercitadas en Puckllay los ayudaron a interactuar con respeto y solidaridad con sus pares de la escuela formal. Por ello, sugerimos que el aporte más destacado en este espacio se condicionaba a las competencias de confianza propia, cuidado de la integridad física, y sensibilidad artística.

El rol de la familia, en especial el de la madre, aparece en la información recogida como un elemento fundamental en el primer acceso a la Escuela Puckllay, para participar de esta con regularidad y consistencia, y, en ciertos casos, para continuar una carrera artística. En algunas entrevistas, se describe a los padres como preocupados por mantener ocupado el tiempo libre de sus hijos. Por ello, por ejemplo, buscaron información sobre talleres de verano cerca de sus hogares, lo que los llevó a Puckllay. En otros casos, los hermanos ya pertenecían a la escuela, por lo que el ingreso del entrevistado formaba parte de una práctica familiar. En el siguiente caso, sin embargo, el hecho de que el joven exestudiante apoyara a su familia con las labores económicas, dificultó la continuidad de su participación.

“A mi papá y mi mamá les gustaba que estuviera ahí e iban a las presentaciones. Igual mi papá a veces me pedía que vaya a ayudarlo en el trabajo. Mi papá es albañil, entonces mientras más manos tenga, más rápido va a avanzar. Pero a veces a mí, como no me gustaba el sol, le decía no papá, tengo ensayo y me iba corriendo”. E1

En la siguiente cita, el entusiasmo de otro joven exestudiante por participar en Puckllay era apoyado por sus padres. Ellos no solo le otorgaban el permiso necesario para asistir a los talleres presenciales, sino que lo acompañaban a sus presentaciones.

“Por parte de mi familia yo tengo una hermana mayor que está en la tercera promoción, y tengo una hermana menor que creo que va a ser de la siguiente promoción. Mi mamá siempre nos apoyó. Siempre, siempre. Es más, lo usaba de pretexto: ‘si te sacas mala nota,

ya no vas a Puckllay'. Mi papá siempre apoyó para ir a presentaciones. Pero también he tenido compañeros que no, lo ven como un taller". E2

No obstante, como subraya la siguiente cita, este tipo de apoyo familiar no siempre fue el caso. En la siguiente cita, una exestudiante narra que, a pesar de que sus padres le dieron permiso para asistir a los talleres durante ocho años, a medida que su vocación por seguir una carrera artística aumentaba, estos expresaron un mayor rechazo por su decisión. En los últimos años, relata la joven, sus padres han logrado expresar su apoyo, aunque con cierta reserva. Para ella, la preocupación de sus padres se debía a que conocían que, en el Perú, las carreras artísticas y las artes en general concitan la menor atención por parte del Estado.

"Mis papás siempre me decían por qué haces esto, por qué no estudias otra cosa, cómo vas a vivir de eso. Es que ellos no intentaban decirte (directamente) 'no lo hagas'. Finalmente terminaban apoyándome, porque se daban cuenta que era lo que a mí me gustaba. Cuando recién se dan cuenta que vivo del arte, es realmente recién cuando dicen ok, te voy a dejar, no te voy a molestar más. Pero sí tuvieron esa preocupación y la entiendo perfectamente. No la critico (a mi madre) por decirme todo lo que me dijo. Es normal que tenga miedo al tener hijas que se dediquen al arte en un país donde se no ve esto". E8

Como se indicó en el acápite dedicado a los objetivos y propuesta de Puckllay, el local de la escuela se ubica en uno de los asentamientos humanos de Lomas de Carabayllo, en el distrito de Carabayllo. Aunque ninguno de los jóvenes entrevistados reporta haber participado en alguna actividad delictiva, el temor de un peligro latente en las calles del barrio estaba presente durante su paso por la escuela, tal como lo describe la siguiente cita:

"En algún momento del proceso de creación, estábamos en Puckllay literalmente todo el día. Entrábamos a las 9:00 a.m. y salíamos como a las 7 u 8 de la noche. A veces nos quedábamos haciendo danza hasta más tarde. Entonces esto de volver tarde a casa. Ocurren muchas cosas en nuestra sociedad. Estar tanto tiempo fuera de casa. De pronto, a mis papás no, pero yo sentía a que a otros papás si era algo como que no podía pasar". E4

Asimismo, dos jóvenes relatan los casos de compañeros de Puckllay que cometieron actos delictivos, lo que finalmente los alejó de la educación artística. En una de las citas a continuación, un exestudiante

recuerda el talento de un compañero, a quien admiraba, pero que luego incurrió en las drogas hasta terminar en la cárcel.

“Había delincuencia, habían un montón de pandilleros, malograban. A nosotros no tanto. Sí había chicos que venían de otro barrio que sí les afectó un montón porque iban, venían, hay algunos que están en la cárcel ahorita. (Del asentamiento humano) del costado, ese era el barrio más movido. Algunos chicos venían de ahí y los que han seguido hasta ahora, no les ha chocado, pero ahí están los primos, que están en la cárcel ahorita. Iban, los conocían de chiquitos, hemos hecho obras con ellos. Era difícil para ellos”. E1

“Yo siento que si no hubiera estado en Puckllay igual hubiera escogido el camino del arte. [...] Pero yo conozco chicos, en la primera promoción había un chico, no me acuerdo cómo se llamaba, pero le decían ‘Cacho’ y él me decía ‘Batería’. Siempre iba a Puckllay, era muy bueno en lo que hacía. Yo me acuerdo que lo admiraba. Se salió de Puckllay y ya lo dejé de ver. Luego me enteré que estaba en drogas y que luego terminó preso. Definitivamente hay riesgo”. E2

Las entrevistas también sugieren que la educación artística los ayudó a configurar un plan de vida coherente con su rol como ciudadanos, a pesar de los factores de riesgo latentes en el barrio. En las siguientes citas, dos jóvenes coinciden en que el haber tenido la oportunidad de participar en una propuesta artística como Puckllay es un aliciente para seguir un “camino de bien”. Este sendero involucra entender el arte como medio de expresión para aquellos que no tienen voz, adoptar competencias para relacionarse con otras personas a través de vínculos de respeto y reconocimiento, y aprovechar las herramientas que ofrece para la transformación social.

“En mi barrio sí hay bastantes pirañas, se drogan también, pero el arte me hizo no irme al mal, sino que me ayudó a centrarme directamente en lo que es el bien. El arte te cambia y te hace pensar de otra manera”. E3

“Siempre ha habido la delincuencia, las drogas, la contaminación. Si no hubiera estado en Puckllay, no sé qué hubiera hecho con las otras cosas que pensaba hacer en ese momento. Pero yo siempre he tenido las cosas claras: nunca irme por el mal camino, siempre hacer algo bueno. Nunca le paré balón a las drogas, a la delincuencia y eso”. E5

Aunque Carabayllo es uno de los distritos más contaminados de Lima (Juntos por el Medio Ambiente, 2018), en los últimos años la situación ha mejorado. El relleno sanitario y las fábricas de plomo fueron

clausuradas, lo que disminuyó los niveles de polución de aire. Sin embargo, dado que la mayoría de suelo del asentamiento humano no está asfaltado, el polvo de los cerros se mezcla con el viento creando una polvadera que afecta la respiración de los habitantes.

“(La contaminación) era un tema fuerte. Claro, el relleno (sanitario) estaba al costado [...] hubo un tiempo que había plomo, pero ya no hay, se cerraron. Hace seis años, por ahí”.

E1

Cabe destacar que el joven de esta primera cita era reciclador cuando era niño. Tras su involucramiento en Puckllay, el exestudiante abandona la ocupación para dedicarse completamente a su formación artística. De hecho, hoy en día es acróbata profesional en una conocida escuela de circo.

Otro de los jóvenes entrevistados fue afectado por la quema de basura en la falda del cerro donde está ubicada su casa. A pesar de que la quema de basura es una actividad frecuente, durante algunas semanas esta se incrementó, lo que le provocó una crisis de asma.

“Ahora ya no tanto es el asunto del relleno sanitario y la basura, ahora es más el polvo. En verano, cuando se seca, el polvo es muy volátil. Ahorita con este viento sería puro polvo. [...] yo sí me acuerdo que antes sí quemaban más basura. Yo tuve un problema de crisis de asma. Como yo vivo en el cerrito, en la parte de abajo, ahí quemaban basura, todo el tiempo estaba así hasta que me dio eso. Eso causó mi crisis de asma, no podía respirar. Me dio como a los 11 o 12 años, no recuerdo bien, pero sí estuve en el hospital como una semana”. E2

Así, a pesar de que los factores de riesgo descritos permanecieron latentes durante su permanencia en la escuela; en general, el proceso de desarrollo de capacidades de los jóvenes entrevistados para este estudio no fue afectado. En relación con la delincuencia y las drogas, un elemento que pudo aportar a que no se encontraran con estos factores fue el que sus viviendas se ubicaran bastante cerca a la escuela. En relación con la contaminación, los cierres del relleno sanitario y de las fábricas de plomo lograron reducir el riesgo de polución para los jóvenes y sus expectativas de ampliar su capacidad de salud física.

Finalmente, las entrevistas no reportaron diferencias de género: un trato diferenciado entre hombres y mujeres, por parte de los estudiantes o por parte de los profesores. De acuerdo con los relatos, la estrategia pedagógica de Puckllay ahondaba en el trato igualitario en relación con las oportunidades de aprendizaje entre los estudiantes hombres y las estudiantes mujeres. Las siguientes citas, una de una exestudiante mujer y otra de un exestudiante hombre, siguen esta línea de trato igualitario:

“(No había diferencias de género) ni de nosotros ni de los profesores. Creo que eso de ser hombre o ser mujer no influye. Creo que es más de la persona. Si no te sale esto, es porque a ti no te sale, no porque seas hombre ni mujer. Igual siempre se trataba de enseñar”. E2

“No sentí que había diferencia en el trato. Todos éramos iguales, lo que podían hacer las mujeres, nosotros también lo hacíamos”. E3

En la sesión de movimiento, se observó una marcada camaradería dividida por género, revelada en la formación de grupos y en las interacciones entre los estudiantes. Cuando se forman filas para realizar volantines, las y los estudiantes se forman en dos filas de cinco y de tres integrantes. La profesora pide que algunos se pasen a la otra fila. Tras un nuevo intento, se forma una fila formada solo de hombres y otra fila formada solo de mujeres. “¿Por qué hay esta distinción si todos somos iguales?”, pregunta la profesora. De inmediato, los estudiantes se vuelven a ordenar y las filas equilibran el género de sus integrantes (O2).

La siguiente cita relata este tipo de agrupación por género como una respuesta inicial para encontrar compañerismo. Sin embargo, el relato del joven reporta que tanto hombres y mujeres formaban parte de un solo grupo, cuyos integrantes interactuaban con respeto y preocupación.

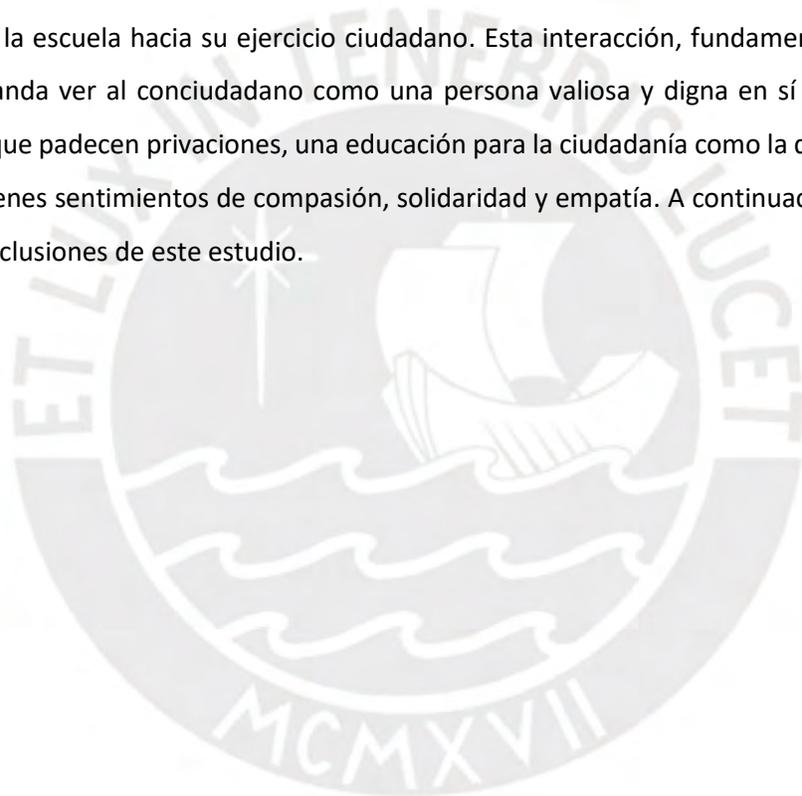
“Al comienzo es como que las mujercitas están a un lado y los hombres están a otro lado, pero yo siempre he sido equitativo. Siempre he tratado a una mujer con respeto, como se le debe tratar. Igual hacía mí. Pero en Puckllay todos éramos un solo grupo. Siempre con respeto y cuidándonos los unos a los otros”. E5

Asimismo, la siguiente cita de una exestudiante reporta que el trato igualitario entre hombres y mujeres en la propuesta de Puckllay logró obstaculizar las ideas de disparidad de género que se impartían en su hogar. Incluso, indica que las diferencias físicas, que pueden ser notorias en la ejecución de los ejercicios y figuras corporales, pueden ser complementadas a través de una coordinación colectiva. La joven cierra el extracto de su testimonio destacando que las estudiantes mujeres eran partícipes de los retos que demandaba realizar las figuras del cuerpo en movimiento.

“Eso (la actitud machista) es lo que yo me cuestionaba con mi papá, porque en Puckllay no existe eso de que tú eres mujer o tú eres hombre. [...] De hecho que un hombre tiene mucha más masa muscular, potencia tal vez o un poco más de fuerza, pero esas cosas siempre se complementan. Siempre uno tiene algo y el otro carece de algo. Entonces

nosotros siempre nos complementábamos de esa forma y eso es lo que nos enseñaron. Todos somos diferentes, pero a la vez nos aportamos y sumamos. Pero nunca porque éramos mujeres no hacíamos esto, eso no. Siempre éramos todos por igual”. E8

Las entrevistas y las observaciones de campo revelan diversas contribuciones —a nivel relacional, individual e institucional— de la propuesta del cuerpo en movimiento de la Escuela Puckllay en el desarrollo de capacidades para la ciudadanía de los jóvenes participantes. Asimismo, se han destacado la intervención de ciertos factores de conversión en este proceso. Una dinámica educativa como la que convoca esta investigación puede aportar a la cultivación y fortalecimiento de competencias y emociones particulares en pos de que los jóvenes interactúen con armonía con interlocutores de distintas tradiciones y creencias desde la escuela hacia su ejercicio ciudadano. Esta interacción, fundamental dentro de una democracia, demanda ver al conciudadano como una persona valiosa y digna en sí misma. Asimismo, frente a aquellos que padecen privaciones, una educación para la ciudadanía como la que ofrece Puckllay ejercita en los jóvenes sentimientos de compasión, solidaridad y empatía. A continuación, expondremos las principales conclusiones de este estudio.



VI. CONCLUSIONES

La presente investigación buscó, en términos amplios, identificar y caracterizar la contribución de la propuesta artística del cuerpo en movimiento de la Escuela Puckllay en el desarrollo de capacidades para la ciudadanía de sus estudiantes. En estas líneas, sobre la base de los capítulos II y III, dedicados al marco teórico y al marco contextual, respectivamente, y el capítulo V, dedicado a los hallazgos, este capítulo esboza conclusiones alrededor de las siguientes preguntas específicas: ¿Cómo se caracteriza y evalúa la propuesta del cuerpo en movimiento de la Escuela Puckllay a partir de la condición de las capacidades para la ciudadanía de sus estudiantes? ¿Cuáles son las percepciones y valoraciones que le asignan las y los estudiantes de la Escuela Puckllay a la propuesta del cuerpo en movimiento en su propósito de desarrollar capacidades para la ciudadanía? ¿Cuáles son y de qué manera los factores personales, sociales y ambientales de las y los estudiantes de la Escuela Puckllay influyen en el desarrollo de sus capacidades para la ciudadanía?

Los hallazgos sugieren que la continua participación de las y los jóvenes estudiantes en las dinámicas del cuerpo en movimiento de la Escuela Puckllay aportó al desarrollo de sus capacidades para la ciudadanía desde varios puntos de influencia. A partir de la información recogida en campo, estos puntos responden a una revisión de la frecuencia de testimonios que dieron cuenta de estos aportes. En un primer punto de influencia, contribuyó a la cultivación de **competencias clave para el ejercicio de la ciudadanía** como son la empatía, la solidaridad y la compasión. En un segundo punto de influencia, contribuyó al **control de emociones** que desembocan directamente del ejercicio artístico como son la vergüenza, la seguridad, la frustración, el miedo y la satisfacción, pero que a su vez se vinculan estrechamente con una formación emocional adecuada en pos de una interacción democrática respetuosa. La **formación de una voz propia** a través del valor intrínseco que se le otorgaron los jóvenes estudiantes a su participación en la escuela como vía fundamental de expresión se concibe como un tercer punto de influencia. El **ejercicio de la reflexión crítica** se ubica en un cuarto punto de influencia como un proceso de cuestionamiento de las propias ideas y creencias, en el caso del estudio, en relación con la exclusión, la discriminación y las diferencias de género.

La Escuela Puckllay representa un microespacio democrático en el que confluyen diversas concepciones y tradiciones que se enfrentan en la creación, la ejecución y, en general, en el aprendizaje artísticos. La propuesta del cuerpo en movimiento habilitó la vinculación con cuerpos ajenos y el reconocimiento de las posibilidades del propio cuerpo. El frecuente acercamiento corporal entre los estudiantes a través de

los sentidos, en especial el tacto, genera vínculos afiliativos que abordan interiorizar el valor de otras personas: los compañeros de la escuela se convierten en ensayos de los conciudadanos interlocutores del futuro. La cultivación de competencias para el ejercicio ciudadano inicia con la preocupación por las posibilidades del propio cuerpo y su interacción con cuerpos ajenos que tocan y son tocados, y evoluciona al reconocimiento del valor de las vulnerabilidades de otras personas, dentro y fuera de la escuela.

La responsabilidad de cuidar el cuerpo ajeno que es manipulado genera una confianza recíproca, al mismo tiempo que se generan lazos de confianza. La adquisición de seguridad entre los estudiantes mediante el apoyo corporal es un punto fundamental en la práctica afiliativa que ofrece Puckllay. La inicial desconfianza de algunos jóvenes frente a la ejecución de movimientos es superada por el apoyo físico de sus compañeros y profesores. La predisposición del grupo por ayudarse mutuamente les permite adentrarse con mayor seguridad a una dinámica de ensayo y error, y llevar a cabo un nuevo intento tras uno fallido.

Las diversas descripciones de las escenas observadas en el campo de esta investigación dan cuenta de que la mejora de la técnica individual parece requerir de la intervención del compañero para poder alcanzarse. Así, las competencias para participar de la colectividad, a pesar de las diferencias entre los participantes de la escuela, se cultivan en ejercicios corporales dependientes del apoyo grupal para el logro individual. Además, la colectividad se practica para organizar los temas vinculados con la creación artística, fuera del horario de clase. Los vínculos de afecto entre los estudiantes contribuyen a reducir la tensión del conflicto por el trabajo en equipo frente a opiniones, creencias y tradiciones distintas. En tiempos de modernidad en los que el individualismo y consumismo caracterizan los caminos de superación de muchas personas, la formación de vínculos de colectividad dentro de un espacio educativo como Puckllay es una opción que enfrenta este escenario.

En esta línea, se sugiere que cuidar la integridad del cuerpo de los compañeros para que logren realizar los movimientos artísticos deseados se proyecta hacia el desarrollo de la capacidad humana central de afiliación en tanto insumo para la posibilidad de convivencia ciudadana. Los vínculos creados entre las y los jóvenes, primero, a través del contacto, y segundo, del mutuo y constante soporte corporal, forjan el camino hacia la ampliación de una capacidad para la formación de vínculos de afecto y preocupación por los otros.

Además, la interacción de los cuerpos en movimientos de los estudiantes demanda ejercitar la apertura a la otredad a través del reconocimiento, en primer lugar, de la existencia del otro, en segundo lugar, del

valor intrínseco del otro, y en tercer lugar, de la afinidad con el otro. Cuando los estudiantes reciben y ofrecen el apoyo corporal de otros compañeros y de los profesores, hay una apertura hacia nuevas posibilidades de tolerancia. Ello habilita la capacidad para la ciudadanía de imaginación narrativa y la capacidad para la ciudadanía de ciudadanía global. La primera cultiva en los jóvenes competencias para que interioricen cómo sería estar en los zapatos del otro: de entender las emociones y deseos que alguien pueda tener, y valorar su historia particular. La segunda nos vincula con personas que no solo forman parte de nuestro círculo cercano o local, sino con personas que pertenecen a otros círculos mediante lazos de preocupación y reconocimiento.

En este proceso afiliativo, el rol guía de los profesores es clave. Su participación en una dinámica dialógica de aprendizaje los habilita a formar a los estudiantes mientras ellos mismos son formados por el pensamiento de los jóvenes. Los maestros también participan en las interacciones físicas como parte del ejercicio artístico. Con frecuencia, se observó la manera en la que disponían sus cuerpos como base para que los estudiantes se impulsen o apoyen, al mismo tiempo que los jóvenes se interesan en cuidar su integridad física. Los profesores son agentes de la propuesta de Puckllay y tienen a su cargo la implementación del juego como estrategia clave para sostener el aprendizaje, reducir la tensión frente a la diferencia, y ejercitar la imaginación para la creación artística.

Los hallazgos también sugieren que la interacción de los cuerpos en movimiento y los lazos de solidaridad en la Escuela Puckllay contribuyeron a que los jóvenes reconozcan, cuestionen, controlen, o fomenten diversas emociones relacionadas con el ejercicio artístico. Desde la frustración o la impaciencia tras intentos fallidos de un movimiento que no se logra, o la intolerancia frente a las distintas participaciones de los compañeros, hasta la satisfacción por una meta grupal cumplida. Así, este proceso de cultivación emocional se llevó a cabo en dos sentidos. Por un lado, la interacción física entre los jóvenes y los profesores permitió ejercitar emociones relacionadas con el aprendizaje de las ejecuciones corporales, la toma de riesgos, y los resultados exitosos o fallidos de estos procesos. Por otro lado, los vínculos de apoyo entre los participantes permitieron consolidar el ejercicio de emociones a través de la motivación entre pares y entre estudiantes y profesores, así como el soporte emocional entre compañeros en los procesos de ensayo y error.

En esta línea, participar en la propuesta artística del cuerpo en movimiento de Puckllay les permite a las y los estudiantes canalizar sus emociones positivas hacia un propósito valioso para su vida, un proceso que en el futuro influenciará en el soporte emocional de las interacciones de deliberación ciudadana. Las artes son un medio que le permiten a los jóvenes expresar diversos puntos de vista y los sentimientos de

felicidad o de angustia, entre otras tendencias emocionales que urgen de ser compartidas con los demás. Además, la coordinación colectiva para el logro individual aparece en la investigación como un punto clave, en el sentido de que el fracaso del papel de soporte de alguno de los miembros del grupo podría acarrear no solo consecuencias físicas, sino que podría afectar el futuro manejo emocional de los jóvenes frente a otro tipo de desafíos.

La cultivación de emociones es un proceso por el que todas las sociedades deberían preocuparse, dado que pueden impactar en el logro de sus objetivos. La educación, en este caso la artística, tiene un rol clave en el fomento de emociones positivas y el aplacamiento de emociones negativas. Este proceso necesita tanto del pensamiento crítico para cuestionar las propias creencias y tradiciones, así como de la imaginación para ponerse en los zapatos de otras personas que padece alguna privación o vulnerabilidad. La Escuela Puckllay se establece como una estrategia clave para encaminar las emociones a través de la creación y adaptación de relatos —en forma de obras teatrales, canciones, o danzas— que invitan a sus estudiantes a conocer e interiorizar otros mundos, entender las tribulaciones de sus personajes, y comprender las circunstancias diferentes a las propias.

En este sentido, el trabajo de campo permitió recoger información sobre la cultivación de la reflexión crítica. Como parte del proceso de creación artística, se llevó a cabo una discusión en torno a asuntos que afectaban las vidas de los estudiantes y de sus familias, así como los temas urgentes vinculados con el barrio y el país. La producción de piezas descansaba en una discusión horizontal, honesta y tolerante sobre los problemas sociales, económicos o políticos que urgían ser abordados y compartidos con una audiencia mediante la expresión artística.

Asimismo, Puckllay ejercería una influencia importante en la capacidad para involucrarse en una autorreflexión crítica sobre los elementos que componen la concepción de una vida valiosa, así como para compartir con otras personas emociones y puntos de vista. Los testimonios de los jóvenes reportan las razones intrínsecas de su participación en la propuesta artística del cuerpo en movimiento: un sentido particular del valor fundamental que le otorgan a la oportunidad habilitada por la propuesta artística de la presente investigación. En otras palabras, la participación en Puckllay es concebida como una vía excepcional de expresión, que no hubiera podido alcanzarse de otra manera. En este proceso, se lleva a cabo la autoexaminación de las propias ideas y creencias, y el autoreconocimiento de sus identidades y posibilidades físicas y emocionales.

Este tema se vincula con la capacidad central humana de la Razón práctica, que alude a la centralidad de la elección en la noción de la capacidad como una libertad. Como capacidad arquitectónica, supone que la oportunidad para planificar la vida de uno es también la oportunidad para elegir y ordenar los funcionamientos que corresponden a otras capacidades. La razón práctica posee una naturaleza activadora, dado que cumple las veces de capacidad que media entre otras posibles capacidades y los funcionamientos logrados a través del acto de la elección. Así, uno de los propósitos de una propuesta de Puckllay es cultivar un método de reflexión que responda a la dignidad humana bajo un juicio adecuado.

Frente al descubrimiento de circunstancias diversas, privaciones heterogéneas, así como al enfrentamiento con ideas y tradiciones distintas a través de las piezas artísticas, las y los estudiantes llevan a cabo un examen crítico de sus propias ideas. Este ejercicio se relaciona con la capacidad para la ciudadanía de pensamiento crítico, que demanda el examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, creencias, afirmaciones, y argumentos, y solo acepta aquellas que logran resistir la demanda de la razón para poder ser justificadas. La información recogida sugiere que la propuesta del cuerpo en movimiento de Puckllay contribuye a ejercitar la imaginación y el pensamiento crítico para abordar de manera constructiva los diversos padecimientos de personas que, aunque no son cercanas por obvios lazos de amistad o familiares, generan en uno vínculos de reconocimiento y preocupación por la restauración de sus abanicos de oportunidades para vivir una vida valiosa.

.....

Mientras cierro la sección de conclusiones, fotos de personajes públicos que decidieron otorgarse “un descanso” de la emergencia sanitaria por la COVID-19, videos de cierre de locales que infringieron la prohibición de reuniones masivas, e imágenes del mínimo acatamiento del distanciamiento social en las calles y comercios inundan las redes sociales. Durante los meses que las y los peruanos padecemos las consecuencias de la pandemia, han surgido ejemplos de solidaridad colectiva, así como también otros de nula consideración por la situación de aquellos conciudadanos que no cuentan con las oportunidades para hacerle frente a la enfermedad o a las consecuencias económicas de la cuarentena. La crisis por la pandemia ha desnudado la precariedad de la gestión sanitaria y económica del Estado. Sin embargo, también ha revelado la proliferación de una cultura individualista que necesita ser enfrentada desde una educación para el desarrollo humano.

En este sentido, la Escuela Puckllay es una iniciativa que cultiva el desarrollo personal a través de la colectividad. Su propuesta artística del cuerpo en movimiento es un medio de expresión para ejercitar las competencias y canalizar las emociones adecuadas para este proceso. Como relatan los extractos de las entrevistas y observaciones de campo, los propósitos personales son alentados con entusiasmo, pero promovidos y desarrollados dentro de dinámicas grupales. Ello con el propósito de que dichas competencias y emociones positivas se cultiven dentro de una microsociedad en la que interactúan con naturalidad personas que poseen distintos puntos de vista, creencias y tradiciones. Una aproximación al rol que los jóvenes estudiantes cumplirán en una ciudadanía democrática. El valor de este tipo de iniciativas en circunstancias como la emergencia actual en las que se necesitan que la solidaridad guíe las decisiones de los ciudadanos es clave.



Referencias bibliográficas

Alkire, S. & Deneulin, S. (2009). The Human Development and Capability Approach. En: Deneulin, S. & Shahani, L. (Eds.). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency*. Londres: Earthscan.

Barriga, I., Ilizarbe, S., Vigo, V., Pajuelo, A. & Vásquez, G. (2011). *Proyecto Piloto "Puntos de Cultura en Lomas de Carabayllo"* [Informe]. Lima: Asociación Puckllay.

Bhattacharya, K. (2014). *Rabindranath Tagore. Adventures of Ideas and Innovative Practices in Education*. London: Springer.

Cáceres, C. (2013). "Nosotros no llegamos a invadir, llegamos a construir una nueva vida". *Las artes escénicas como recurso comunicacional para la inclusión social de niños y jóvenes (in)migrantes. Escuela Puckllay y Kinderhaus Agapedia* (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4602>.

CIDAP (2007). *Plan de desarrollo concertado de Lomas de Carabayllo 2004-2015* [Informe]. Recuperado de <http://cidap.org.pe/wp-content/uploads/63148230-Plan-de-Desarrollo-Concertado-de-Lomas-De-Carabayllo-al-2015.pdf>.

CNE (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*. Lima: CNE.

Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Zapata, M. & Freire, S. (2013). *¿La cuna marca las oportunidades y el rendimiento educativo? Una mirada al caso peruano* [Documento de Investigación, 66]. Lima: GRADE; Niños del Milenio.

Darder, A. (2018). Freire and a revolutionary praxis of the body. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(5), 422-432.

Dewey, J. (1928). Body and Mind. Anniversary Discourse. *Bulletin of The New York Academy of Medicine*, 1(4).

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.

Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University.

Dewey, J. & Dewey, E. (1915). *Schools of Tomorrow*. Project Gutenberg [libro]. Recuperado de <http://www.gutenberg.org/ebooks/48906>.

Drèze, J. & Sen, A. (2002). *India: Development and Participation*. Oxford: Oxford University Press.

Escalante, A., Herrera, M. & Yáñac, R. (2008). *Gestión de colaboraciones interinstitucionales de organizaciones culturales sin fines de lucro. Estudio de caso múltiple en Lima, Trujillo y Arequipa* [Tesis de pregrado]. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/11888>.

Foro Educativo (2019). *Presentación del Marco Conceptual del Seminario “Los Sentidos de la Educación. ¿Qué educación para qué humanidad?”* [Folleto]. Recuperado de <http://sentidos.foroeducativo.org/?p=726>.

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the City*. New York: Continuum.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P. & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía da pergunta*. Sao Paulo: Editorial Paz E Terra Ltda.

Freire, P. & Macedo, D. (1995). A Dialogue: Culture, Language, and Race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377-402.

Gonzales, O. (2013). *Nueva escuela para una nueva nación, 1919-1932, Colección Pensamiento Educativo Peruano, Vol. 10*. Lima: Derrama Magisterial.

Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en Instituciones Educativas Públicas Focalizadas*. Lima: FORGE.

HDCA (2007). *Capability & Education* [Nota breve]. Recuperado de <https://hd-ca.org/publications/capability-and-education-evaluating-education>.

Hoffman, A. M. (2006). *The Capability Approach and educational policies and strategies: effective lifeskills education for sustainable development*. Paris: Agence Française du Développement (AFD).

Hunt, B. C. (2004). La educación primaria peruana: aún necesita mejorarse. En GRADE (Ed.). *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades*. Lima: GRADE.

Juntos por el Medio Ambiente (2018). *Conoce cuales son los seis distritos más contaminados de Lima* [Nota de prensa]. Recuperado de <http://www.juntospormedioambiente.com/words/fPo1EqtCQhDSx2z5FEOvQGCoFYoh1UwwV4IKJbgxtlCkxqZB1CljUzSVOPWr5hEhkA6wzGkMKG3lrF5wL981C6mUqWZIREeXLgVe.docx>

Harvard University Press (2011, mayo 19). *Creating Capabilities* [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/AoD-cjduM40>.

Maguire, C. (2008). The Capability Approach and citizenship education: What the arts have to offer. *Prospero*, 14(1).

Malca, M. (2008). *La gente dice que somos teatro popular. Referentes de identidad en la práctica teatral de la zona periférica de Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado]. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/392>.

MINEDU (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de articulación*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>.

MINEDU (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/dcn_2009.pdf.

MINEDU (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>.

Mincultura (2013). Puntos de cultura. Recuperado de <http://www.puntosdecultura.pe/>.

Nájera, E. (2008, agosto 15). *Paulo Freire-Pedagogía* [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/zwri7pO8UHU>.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2002). Education for Citizenship in an Era of Global Connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289-303.

Nussbaum, M. C. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2013). *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*. Cambridge: Harvard University Press.

Pajuelo, A. (2018). Puckllay: una experiencia ciudadana, una invitación. *Tarea*, 96, 82-89.

PNUD (2004). *Informe sobre Desarrollo Humano 2004. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Nueva York: Ediciones Mundi-Prensa.

PNUD (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. Nueva York: PNUD.

Powell, K. (2007). Moving from still life: emerging conceptions of the body in arts education. En: Bresler, L. (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 1083–1086). Dordrecht: Springer.

Radboud Reflects (2013, julio 12). *Lecture Martha Nussbaum: Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities (audio recordings)* [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/mxgYsx1AJ68>.

Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-114.

Robeyns, I. (2006). Three models of education. Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69-84.

Sen, A. (1997). Editorial: Human Capital and Human Capability. *World Development*, 25(12), 1959-1961.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Alfred A. Knopf.

Galván, L. & Martínez, W. (2015). *Foro Huellas: Un hito para transformar la educación artística en el Perú*. Lima: Sineace.

Tagore, R. (1917). *Personality*. New York: Macmillan. Recuperado de <https://www.questia.com/read/9074008/personality>.

Tagore, R. (1919). *The Centre of Indian Culture* [ensayo]. Recuperado de <https://tagoreweb.in/Render/ShowContent.aspx?ct=Essays&bi=72EE92F5-BE50-40D7-9E6E-0F7410664DA3&ti=72EE92F5-BE50-4FE7-FE6E-0F7410664DA3&ch=c>

Tagore, R. (1961). The art of movement in education. In L.K. Elmhirst (Ed). *Rabindranath Tagore, pioneer in education. Essay and exchanges between Rabindranath Tagore and L.K. Elmhirst*. London: John Murray Publishers Ltd. Recuperado de https://archive.org/stream/PioneerInEducation-RabindranathTagore/tagore_djvu.txt.

Tapia, J. & Cueto, S. (2017). *El apoyo de FORGE al desarrollo del Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú*. Lima: FORGE.

UNESCO (2015). *The Education for All Development Index*. Recuperado de <https://en.unesco.org/gem-report/education-all-development-index>.

Unterhalter, E. (2003). *Education, capabilities and social justice. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, The Leap to Equality*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146971>.

Unterhalter, E. (2009). Education. En S. Deneulin & L. Shahani (Eds.). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency* (pp. 207-227). Londres: Earthscan.

Walker, M. (2009). Teaching the human development and capability approach: some pedagogical implications. En Deneulin, S. & Shahani, L. (Eds.). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency* (pp. 334-338). Londres: Earthscan.

Anexos

Anexo 1: Guía de observación

Datos del taller a observar
Tipo de taller:
Número de participantes:
Ciclo actual:
Tipo de grupo:
Horas de duración:
Nombre y apellido del profesor/a:

Indicadores específicos	SO	NO	Comentarios
Capacidades que se propone desarrollar la Asociación Cultural Puckllay			
1. Reflexión			
1.1 <i>Diálogo sobre los elementos alrededor de la actividad/pieza artística</i>			
1.1.1 Los estudiantes participan activamente de un diálogo sobre los temas y elementos alrededor de la actividad/pieza artística [El estudiante verbaliza y comparte sus ideas sobre la actividad/pieza artística con motivación, seguridad y autonomía El estudiante verbaliza y comparte sus opiniones sobre la base de los enunciados del profesor y de sus pares con motivación, seguridad y autonomía El estudiante manifiesta actitudes que externalizan el deseo de participar en el diálogo (pide la palabra, pide/ofrece más información, una aclaración, una sugerencia de mejora)].			

1.1.2 Los estudiantes comparten sus opiniones durante el taller.			
2. Autoestima			
<i>2.2 Seguridad en las decisiones</i>			
2.2.1 El estudiante expresa seguridad en las decisiones tomadas [El estudiante argumenta sus decisiones cuando se le pregunta El estudiante manifiesta gestos particulares cuando expresa sus decisiones (no titubea, mira a los ojos a su interlocutor, hace uso de lenguaje corporal sosegado, pero firme) Cuando se le pregunta, el estudiante asume los riesgos que conllevan las decisiones tomadas].			
3. Creatividad			
<i>3.1 Proposición creativa</i>			
4.3.1 El estudiante demuestra originalidad e inventiva en las propuestas y producciones que comparte con el profesor y sus compañeros.			
4. Colectividad			
<i>5.1 Trabajo en equipo</i>			
5.1.1 El estudiante participa en las dinámicas grupales del taller [El estudiante propone los objetivos y metas del trabajo grupal El estudiante organiza conjuntamente las tareas El estudiante aporta con soluciones creativas y factibles El estudiante muestra empatía y ayuda al otro cuando lo necesita].			
<i>5.2 Capacidad de escucha</i>			
5.2.1 El estudiante escucha con atención a sus compañeros y profesor en el taller.			
5.2.2 El estudiante es escuchado con atención por sus compañeros y profesor en el taller.			

5.3 <i>Respeto por el otro</i>			
5.3.1 El estudiante interactúa con opiniones distintas a la suya con respeto [El estudiante recibe con respeto las ideas distintas y críticas constructivas, sin interrumpir por motivación propia El estudiante es flexible al momento de aceptar cambios y abrir perspectivas, sin imponer su visión El estudiante reflexiona conjuntamente sobre el trabajo realizado y brinda soluciones a los problemas detectados].			
5.3.2 Las opiniones del estudiante son recibidas con respeto.			
5.3.3 El estudiante es tratado con respeto por sus compañeros y profesor.			

Preguntas específicas	SO	NO	Comentarios
Capacidades esenciales de la educación para la ciudadanía democrática			
1. Pensamiento crítico			
1.1 <i>Autoexamen crítico</i>			
1.1.1 El estudiante comparte reflexiones sobre sus propios valores, percepciones y aspiraciones.			
1.2 <i>Modo de reflexión crítico sobre su entorno social y político</i>			
1.2.1 El estudiante expresa sus ideas sobre su entorno social y político.			
1.3 <i>Discusión crítica con profesores y compañeros</i>			
1.3.1 El estudiante discute críticamente con sus profesores y compañeros [El estudiante defiende y argumenta sus ideas frente a los demás El estudiante evalúa distintas alternativas para dar solución a un problema El estudiante realiza una valoración realista de las decisiones tomadas			

y acciones realizadas y de los resultados obtenidos].			
1.4 Articulación de saberes previos			
1.4.1 El estudiante expresa sus conocimientos previos y los comparte en el taller.			
2. Ciudadanía global			
2.1 Pluralidad de voces en la discusión			
2.1.1 La mayoría de estudiantes comparten sus distintas opiniones y perspectivas en el taller.			
2.2 Reconocimiento de la posición y acción a nivel macrosocial.			
2.2.1 Los estudiantes comparten opiniones y perspectivas sobre sus roles para el bienestar de su distrito y de su país.			
3. Imaginación narrativa			
3.1 Conciencia sobre quiénes son los compañeros			
3.1.1 Los estudiantes comparten aspectos de sus vidas cotidianas en el taller.			
3.2 Formación de vínculos con otros			
3.2.1 Se observan interacciones de amistad entre los estudiantes.			

Indicadores específicos	SO	NO	Comentarios
Factores de conversión			
1. Factores de conversión personales			
1.1 <i>Sexo/género</i>			

1.1.1 Los estudiantes tienen una participación similar/distinta debido a su sexo.			
1.2 <i>Edad</i>			
1.2.1 Los estudiantes tienen una participación similar/distinta debido a su edad.			
1.3 <i>Salud/condición física</i>			
1.3.1 Los estudiantes tienen una participación similar/distinta debido a una condición de salud o física particular.			
1.4 <i>Habilidades cognitivas/inteligencia</i>			
1.4.1 Los estudiantes muestran un desempeño similar/distinto debido a habilidades cognitivas particulares.			
2. Factores de conversión sociales			
2.1 <i>Jerarquías sociales</i>			
2.1.1 El aprendizaje se lleva a cabo de manera horizontal [El profesor considera los aportes de todos los estudiantes que los expresan El profesor no impone su posición, sino que la pone a discusión El profesor y los estudiantes intercambian ideas con respeto y empatía) o de manera vertical (El profesor ignora los aportes de algunos estudiantes que los expresan El profesor impone su posición, sin ofrecer oportunidad de réplica No se observa intercambio de ideas entre el profesor y estudiantes o el profesor menosprecia algunas ideas)].			
3. Factores de conversión ambientales			
3.3 <i>Infraestructura</i>			
3.1.1 Descripción de la infraestructura de la escuela Puckllay.			

Anexo 2: Guía de entrevista

Datos de control
Nombres y apellidos:
Edad:
Sexo:
Periodo de permanencia en Puckllay:
Sector de Lomas de Carabayllo en el que vive:

Preguntas generales
¿Cómo te enteraste de Puckllay? ¿Quién te recomendó participar?
¿Qué es lo que más valoras de tu paso por Puckllay?

Capacidades que se propone desarrollar la Asociación Cultural Puckllay
¿Qué conocimientos nuevos aprendiste en Puckllay?
En general, ¿cómo describirías la metodología de enseñanza de Puckllay? ¿Mejorarías algún aspecto? ¿La enseñanza de algún taller específico te llamó la atención?
En general, ¿crees que Puckllay promueve el diálogo? ¿Cómo describirías este diálogo? (Proceso de creación artística, resolución de conflictos, lluvia de ideas, propuestas de mejora)
¿Cómo describirías tu participación en este diálogo? ¿Compartías tus opiniones con la clase? ¿Qué tipo de opiniones?
¿Crees que alguna acción tuya en particular afectó la participación de tus compañeros o el desarrollo de Puckllay? (Liderar un proyecto, resolución de conflictos)
¿Crees que durante tu participación en Puckllay te arriesgaste a hacer algo totalmente nuevo? ¿Algo que si no hubieras estado en Puckllay no te hubieras arriesgado a hacer?
¿Crees que Puckllay te ha permitido tener más seguridad en las decisiones que tomas?
¿Crees que Puckllay estimulaba tu creatividad? ¿De qué manera?
¿Disfrutabas participar en Puckllay? ¿Qué es lo que más disfrutabas? ¿También te divertías? ¿Cómo?
¿Te gustaba proponer cosas nuevas en los talleres? ¿Qué tipo de propuestas?

¿Cómo describirías el trabajo en grupo en Puckllay? ¿Cómo preparaban la obra final?
¿Qué tanto escuchabas las opiniones de otros en Puckllay? ¿Qué tanto escuchaban tus opiniones los demás?
¿Crees que en Puckllay se fomentaba el respeto? ¿De qué manera?

Capacidades esenciales de la educación para la ciudadanía democrática
¿Crees que tu participación en Puckllay te permitió cuestionar tus creencias anteriores? ¿De qué manera?
¿Crees que tu participación en Puckllay te permitió reflexionar más o distinto sobre los asuntos sociales y políticos de tu barrio y del Perú? ¿De qué manera? ¿Esas reflexiones se utilizan en la creación de obras?
¿Qué conocimientos previos trajiste a Puckllay? ¿Crees que lo que sabías antes de entrar a Puckllay te ayuda en los talleres?
¿Crees que Puckllay promovía el intercambio de distintos puntos de vista? Cuando había encuentros con chicos de otros colectivos, ¿conversaban sobre sus ideas? (Sobre el arte, sobre lo que sucede en sus barrios, sobre lo que sucede en el Perú)
¿Crees que Puckllay influyó en tu rol como vecino de Lomas de Carabayllo? ¿En tu rol como peruano?
¿Crees que lo que aprendiste en Puckllay te ayudó a tener herramientas para mejorar Lomas de Carabayllo? ¿A mejorar el Perú?
¿Hiciste amistad con otros chicos de tu promoción? ¿Crees que esa amistad te ayudó a mejorar en los talleres?
¿Qué aspectos de las vidas de tus compañeros de Puckllay conoces? (Barrio, familia, situación socioeconómica)

Factores de conversión
¿Crees que ser hombre/mujer influyó en tu desempeño en Puckllay? (Diferencias en el trato por parte de los profesores o de otros compañeros, diferencias en cómo fueron aprendiendo en los talleres)
¿Crees que tu edad influyó en tu desempeño en Puckllay? ¿Por qué?
¿Sentiste algún cambio en tu salud o condición física gracias a Puckllay? ¿De qué tipo? ¿De qué manera el cambio en tu salud o condición física te ayudó en tu desempeño en Puckllay?
¿Crees que lo que aprendes en Puckllay te ayudó en la escuela regular? ¿De qué manera? ¿Tu escuela regular apoyó tu participación en Puckllay? ¿De qué manera?

¿Tu familia apoyó tu participación en Puckllay? ¿Ambos padres? ¿De qué manera?
¿Crees que hay personas en Puckllay que tienen más poder que otros? ¿Cómo describirías ese poder?
¿Crees tus creencias o costumbres influenciaron tu participación en Puckllay? ¿De qué manera? ¿Las de tu familia?
¿Crees que hubo riesgos en tu barrio que afectaron/pudieron afectar tu participación en el taller? (Delincuencia, drogas, contaminación, embarazo precoz) ¿De qué manera?
¿Crees que la ubicación de Puckllay era algo bueno o malo para ti? ¿Por qué? ¿La ubicación de los teatros donde se presenta la obra final?
¿Qué opinas de la infraestructura de Puckllay? ¿Qué podría mejorar?

Preguntas extra
¿Crees que los talleres promovieron tu imaginación? ¿De qué manera?
¿Crees que los talleres te ayudaron a desarrollar sensibilidad hacia el otro? ¿El reconocimiento? ¿La empatía? ¿La compasión?
¿De qué manera los talleres contribuyeron a que manejes la relación con tu propio cuerpo? ¿Cómo contribuyeron a la relación con los cuerpos de tus compañeros?
¿Qué significa para ti expresarte a través del arte y del movimiento del cuerpo?

Anexo 3: Consentimiento informado para los participantes de la investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es explicar la naturaleza de la investigación y el rol de los participantes en esta.

La presente investigación es conducida por Paula Pino Velásquez, estudiante de la Maestría en Desarrollo Humano de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo principal del estudio es: explorar la contribución de la propuesta de educación artística de Puckllay en el desarrollo de capacidades del desarrollo humano relacionadas con la reflexión crítica y la empatía hacia otros.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará máximo 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas a través de un número de identificación y, por lo tanto, anónimas.

Si tiene alguna duda sobre la investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Si algunas de las preguntas de la entrevista le parecen incómodas, puede hacérselo saber a la investigadora y/o no responderlas.

De antemano le agradezco su participación.

Reconozco que la información que provea durante la investigación es estrictamente confidencial y que no será utilizada para ningún propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. Me han informado que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento. De tener preguntas sobre el estudio, puedo contactar a Paula Pino Velásquez al teléfono 956323091 o al correo paulapino23@gmail.com.

Nombre del participante

Firma del participante

Fecha