

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS



Concepciones sobre la disciplina en la danza: trayectoria y pedagogía de un grupo de bailarinas peruanas

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

Paula Andrea Peña Torres

Asesora:

Lucia Ginocchio Castro

Lima, 2022

RESUMEN

La palabra “disciplina” posee múltiples connotaciones y entendimientos; a nivel social, se concibe como fuerza reguladora o conjunto de normas -legales y morales- que garantizan la convivencia entre individuos dentro de una sociedad. En el ámbito de la educación, por un lado, se ha entendido como una forma de control que se ejerce sobre la conducta de los estudiantes y, por otro lado, como un conjunto de estrategias que buscan favorecer el desarrollo integral de estos. En la educación dancística, la disciplina es particularmente relevante puesto que, su presencia en la vida del bailarín es la que sostendrá su trabajo y sus objetivos. Frecuentemente, a este concepto, se le atribuye un entendimiento conservador, característico de la danza clásica, pero que no necesariamente aplica a las demás técnicas y espacios donde se ofrece una formación profesional en danza. Por ello, esta investigación, busca comprender las concepciones sobre la disciplina de seis bailarinas peruanas que en la actualidad ejercen como docentes y se desarrollaron en una época donde la formación dancística se daba -mayormente- en conservatorios y escuelas, mas no en instituciones de educación superior como hoy en día. A partir del análisis de su trayectoria y concepciones en torno a la disciplina, resulta interesante observar cómo estas profesionales han conservado ciertos ideales en su práctica artística y educativa que se relacionan directamente con este y otros conceptos importantes como la pasión, el compromiso y la libertad. Esto, a su vez, ha permitido conocer nuevos entendimientos sobre la enseñanza y la práctica de la danza que han aparecido a lo largo de su labor docente. Este estudio busca aportar a la investigación de temas concernientes a la danza contemporánea en nuestro contexto, en aras de su continua difusión en el ámbito profesional.

Palabras clave: disciplina, danza clásica, danza contemporánea, metodologías, prácticas cotidianas, pasión, compromiso, libertad.

ABSTRACT

The word "discipline" has multiple connotations and understandings; in the social sciences it is conceived as a regulatory force or group of norms - legal and moral - that guarantee the coexistence of individuals within a society. In the field of education, on one side, it has been understood as a form of control exercised over the behavior of students and, on the other side, as a group of strategies that seek to favor their integral development. In dance education, discipline is particularly relevant because its presence in the dancer's life is what will sustain his or her work and goals. Frequently, this concept is attributed a conservative understanding, characteristic of classical dance, which does not necessarily apply to other techniques and spaces where professional dance training is offered. For this reason, the present research seeks to understand the conceptions about discipline of six Peruvian dancers who currently work as teachers and who evolved at a time when dance training took place -mostly- in conservatories and schools, and not in institutions of higher education as it does today. From the analysis of their trajectory and conceptions of the discipline, it is interesting to observe how these professionals have preserved certain ideals in their artistic and educational practice that are directly related to this and other important concepts such as passion, commitment and freedom. This in turn has led to new understandings about the education and practice of dance that have emerged throughout their teaching career. This study seeks to contribute to the investigation of issues concerning contemporary dance in our context, for the sake of its continued dissemination in the professional field.

Keywords: discipline, classical dance, contemporary dance, methodologies, daily practices, passion, commitment, freedom.

AGRADECIMIENTOS

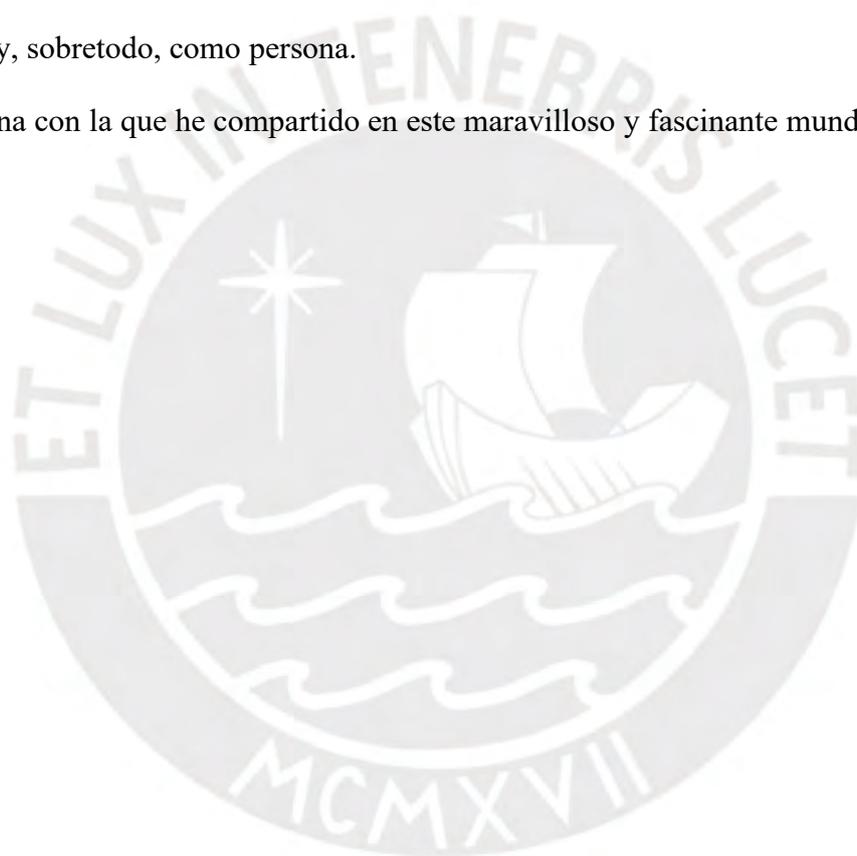
A mi amada familia, Raúl, María y Pablo, por su incondicional apoyo y amor.

A Lucia por ser una guía precisa, paciente y alentadora.

A las seis bailarinas por compartirme su inspiradora historia en la danza; ha sido para mí un honor.

A Safra, Bethel, Nes, Luciana, Verónica, Natalia, Haziél, Gabriela, Arianne, Maria Angela y Vanessa por acompañarme con tanto cariño en los últimos años y ser parte de mi crecimiento como artista y, sobretodo, como persona.

A cada persona con la que he compartido en este maravilloso y fascinante mundo del movimiento.



ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	ii
ABSTRACT.....	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
ÍNDICE.....	v
INTRODUCCIÓN.....	1
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	4
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	5
1.1.Sobre la disciplina en las ciencias sociales	5
1.1.1. La perspectiva de Foucault	5
1.1.2. La perspectiva de Bourdieu	6
1.2.Sobre la disciplina en el ámbito de la educación básica y superior	7
1.3.Investigaciones sobre la disciplina en el ámbito dancístico	11
1.3.1. Institucionalización de la danza.....	11
1.3.2. Modelos educativos y su vínculo con las disciplinas: danza clásica, danza moderna y danza contemporánea	13
1.3.3. Expansión de la danza a Latinoamérica.....	15
1.4.La enseñanza de la danza profesional en el Perú	17
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA.....	20
2.1.Descripción de participantes: trayectoria artística	20
2.1.1. Técnica de recolección de información	25
2.2.Procedimiento	25
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	27
3.1.Concepciones de las docentes entrevistadas sobre la disciplina	27
3.1.1. Ámbito social y educativo	27
3.1.2. Ámbito dancístico	31
3.2.Buenas prácticas docentes en la enseñanza de la danza para el fomento de la disciplina....	34
3.3.Prácticas en el quehacer cotidiano y artístico para el desarrollo del bailarín.....	39
3.4.Disciplina entendida como una pasión que moviliza	44
CONCLUSIONES	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
ANEXOS	55

INTRODUCCIÓN

La palabra disciplina carga consigo múltiples connotaciones y entendimientos. A nivel social, se la concibe como la fuerza reguladora o conjunto de normas -legales y morales- que garantizan la convivencia entre individuos dentro de una sociedad (Correa, 2020). En el ámbito de la educación, por un lado, la disciplina se ha entendido como una forma de control que se ejerce sobre la conducta de los estudiantes y, por otro, como un conjunto de estrategias que buscan favorecer el desarrollo integral de estos (Rivera, 2018).

Consecuentemente, el concepto de la disciplina es particularmente relevante en el ámbito de la educación dancística. Si bien, a este concepto aún se le atribuye un entendimiento de tipo conservador, característico de la danza clásica, esta descripción no necesariamente aplica a las demás técnicas y espacios en donde se imparte una formación en danza.

Existen estudios que han abordado este y otros temas fundamentales sobre la danza, como su expansión y proceso de institucionalización (Tambutti, 2010), las diversas técnicas de movimiento que han surgido a lo largo del tiempo (Megías, 2009) y el impacto social que tiene la práctica de la danza (Irving & Giles, 2012), por mencionar algunos ejemplos. Sin embargo, teniendo en cuenta que la disciplina es un concepto dinámico y que su entendimiento se va transformando a lo largo del tiempo (Cubero, 2004), este puede ser investigado desde un enfoque particular en el análisis de la trayectoria de la danza.

En la presente investigación, se analizará este concepto a partir de las concepciones de un grupo de docentes, en donde el término concepciones se entiende como:

Un cuerpo de convicciones conscientes e inconscientes que se generan al fusionar los conocimientos culturales, los afectos y la experiencia personal, y que están constituidos por un marco ideológico dentro del cual las personas

perciben, interpretan, deciden, actúan y valoran lo que ocurre entre ellos.

(Iriarte, Núñez, Gallego & Suárez, 2008, p. 92).

Es preciso señalar que en una investigación enfocada a estudiar las concepciones de las y los docentes no se puede limitar únicamente a la interpretación del conocimiento práctico, las representaciones sociales, las experiencias cargadas de afectividad vividas por el sujeto o simplemente las circunstancias concretas (Iriarte et al., 2008); debe hacerse referencia a la formación e historia -profesional- de dicho sujeto, apelando a las teorías implícitas, por cuanto son la congregación de las teorías formales -pedagógicas y disciplinares- y las experiencias personales.

Desde la perspectiva de Marrero (1993), se define a las teorías implícitas de las y los docentes como: “un sistema de conocimientos culturales y de experiencias personales utilizados en la vida diaria” (citado en Iriarte et al., 2008, p. 92). Similar a lo que postulan Ponte (1994) y Porlán (1997), definiendo a las concepciones como un marco organizativo de naturaleza metacognitiva, implícito en el pensamiento del sujeto y difícilmente observable, que incide sobre sus creencias y determinan su toma de decisiones en la vida práctica (citados en Iriarte et al., 2008, p. 93).

Es por ello que, en un primer momento, en el presente texto se revisan los distintos hechos históricos mediante los cuales factores externos e internos fueron construyendo el significado de la disciplina para las y los bailarines y docentes en danza. Así pues, nos permite identificar los efectos que estos entendimientos tuvieron en las pedagogías de enseñanza de este arte y que, hasta hoy en día, permanecen en el ámbito de la educación dancística. Posteriormente, este estudio pretende enfocarse en la manera en la que el concepto de disciplina se ha ido transformando, concluyendo en nuevas concepciones en torno a esta, principalmente, en aquellas que ejercen como docentes.

De esta manera, esta investigación propone reconocer las concepciones de destacadas bailarinas y docentes peruanas acerca de la disciplina. Trabajar con este grupo en específico ayudará a conocer y comprender las influencias extranjeras de un arte que se formalizó bajo un pensamiento sumamente condicionado por estándares sociales y estéticos de cierta época (Tambutti, 2010).

Resulta importante analizar la trayectoria -formativa y profesional- de dichas bailarinas y reconocer los factores externos que han sido parte de la construcción de sus concepciones en torno a la disciplina. Ellas se desarrollaron en una época en la que la formación dancística se daba -mayormente- en conservatorios y escuelas dado que, en nuestro país, a finales de los años setenta, existieron escuelas de danza moderna que formaban bailarinas fuera del ámbito formal (Parra, 2006). No obstante, posteriormente, se fueron abriendo talleres dentro de universidades particulares y públicas, como el Ballet San Marcos, en donde esta actividad se ofrecía a estudiantes de las mismas casas de estudios y, también, al público en general.

Además del fin formativo a través de los talleres, se constituyeron grupos y elencos representativos de danza contemporánea que, hasta el día de hoy, son vistos como referentes escénicos de una época de auge de la danza contemporánea en nuestro país, en donde participaron algunas de las bailarinas que forman parte del grupo entrevistado para esta investigación (Parra, 2006). Asimismo, sus trayectorias artísticas atravesaron el momento de formalización de la danza como carrera profesional en algunas universidades y en donde, actualmente, ejercen como docentes.

Con la finalidad de conocer sus concepciones sobre la disciplina en el ámbito social, educativo y dancístico, este estudio busca dar un espacio a las participantes de exponer experiencias personales y/o colectivas de sus etapas formativas y profesionales en las que se haya visto, o no, implicado el concepto anteriormente mencionado. A través de esta

investigación se pretende ampliar el campo de conocimiento del concepto disciplina en el ámbito de la danza contemporánea y, a partir de ello, inferir cómo dichas concepciones se transmiten a las siguientes generaciones de bailarines profesionales.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Pregunta general

¿Qué se entiende por disciplina desde la perspectiva de un grupo de bailarinas peruanas con destacada trayectoria que ejercen como docentes en la actualidad?

Preguntas específicas

¿De qué manera la comprensión de este concepto se ha ido transformando a lo largo de la trayectoria de las bailarinas entrevistadas?

¿Cómo se vincula el concepto de la disciplina con su enfoque pedagógico?

¿Cuáles son las implicancias de estos entendimientos de la disciplina en las nuevas generaciones de bailarines profesionales?

Objetivo general

Comprender las concepciones acerca de la disciplina de bailarinas peruanas que hoy en día ejercen como docentes de danza contemporánea.

Objetivos específicos

Conocer la trayectoria formativa y profesional de las bailarinas participantes del estudio. Además, describir y analizar las metodologías de enseñanza que ejercen en su práctica docente y reconocer su vínculo con su concepción de la disciplina. Asimismo, conocer sobre las prácticas en el quehacer cotidiano, profesional y artístico que consideran favorables para el desarrollo del bailarín.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Sobre la disciplina en las ciencias sociales

Filósofos, sociólogos, pedagogos, más otros expertos, han estudiado el concepto de la disciplina y el lugar que tiene en las sociedades según las distintas épocas de la historia de la humanidad; con el fin de aportar nuevos saberes y entendimientos de un concepto dinámico como lo es la disciplina (Cubero, 2004).

Para empezar a comprender este constructo, a continuación, se explicará brevemente las perspectivas de dos referentes importantes de las ciencias sociales vigentes hasta la actualidad.

1.1.1. La perspectiva de Foucault

Michel Foucault observa el concepto disciplina en diversos contextos. Correa (2020) explica que, por un lado, Foucault describe la disciplina como “un sistema de delimitación científica de conocimientos especializados que están a la disposición de quien desee hacer uso de ellos” (p. 251). Esta descripción encajaría bajo uno de sus significados que es la delimitación del saber.

Y, por otro lado, la disciplina para Foucault “es una fuerza de contención que evoca la docilidad de los sujetos” (Correa, 2020, p. 251); atribuyéndole un segundo significado en términos de control y sumisión de subjetividades. Siguiendo a Lujano (2016), esto implica un conjunto de técnicas y procesos que facilitan el control minucioso de los sujetos con la finalidad de aumentar sus competencias.

Las investigaciones de Foucault se ubicaron en hechos históricos específicos donde ha sido muy claro el fenómeno del encierro y las medidas de control o vigilancia hacia los sujetos. Estas acciones conforman las prácticas cotidianas de instituciones como cárceles, compañías militares y centros educativos, puesto que, las formas de hacer en estos espacios

son una “manera de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas” (citado en Correa, 2020, p. 249).

Aquí aparece una nueva relación, la de docilidad-utilidad, la cual es ejemplificada con el cambio radical que se da en el siglo XVIII y la figura del soldado; este ya no cuenta con pretensiones propias, sino:

El soldado se ha convertido en algo que se fabrica; de una pasta informe, de un cuerpo inepto, se ha hecho la máquina que se necesitaba; se han corregido poco a poco las posturas; lentamente, una coacción calculada recorre cada parte del cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos (Foucault, 2002, p. 124).

Esta disciplina se basa en las tecnologías y mecanismos de poder sobre los sujetos; como menciona Lujano (2016), la eficacia de las tecnologías de poder se observa en la docilidad del cuerpo: “cuanto más susceptibles son a la vigilancia, los sujetos elevan sus capacidades y son más eficientes” (p. 92).

1.1.2. La perspectiva de Bourdieu

Contemporáneo a Foucault, Pierre Bourdieu aborda el concepto de *habitus*; planteamiento que dialoga con lo postulado anteriormente por Foucault sobre el entendimiento de la disciplina como un medio de control y vigilancia sobre las subjetividades de las personas.

Como explica Blanco (2012), Bourdieu definió el *habitus* como el grupo de saberes y experiencias aprendidas socialmente que ponen al individuo en acción y lo lleva a adoptar decisiones que le permite cambiar, transformar y/o construir nuevos *habitus* o hábitos renovados.

Sin duda los agentes tienen una captación activa del mundo. Sin duda construyen su visión del mundo. Pero esta construcción se opera bajo coacciones estructurales (...) Si el mundo social tiende a ser percibido como evidente, es porque las disposiciones de los agentes, sus *habitus* es decir, las estructuras mentales a través de las cuales aprehenden el mundo social, son en lo esencial el producto de la interiorización de las estructuras del mundo social (citado en Blanco, 2012).

Además, el autor resalta la presencia del *habitus* a través de los contextos educativos - puntualmente en las prácticas pedagógicas- ya que suelen ser una serie de disposiciones en constante reproducción y repetición (Lujano, 2016).

Así pues, podemos vincular lo postulado por Foucault con respecto a la disciplina como técnica de dominación que se ejerce a través de las instituciones y el concepto de *habitus* de Bourdieu. Este último entendido como generador de estructuras para prácticas que pueden ser justamente “controladas” sin caer en que estas prácticas sean el resultado de obedecer una normativa impuesta (Roel, 2013).

De esta manera, al haber introducido estos conceptos podremos comprender mejor el lugar que ocupan y cómo se vinculan en los siguientes contextos que revisaremos: la disciplina en la educación básica en la escuela y en la educación superior.

1.2. Sobre la disciplina en el ámbito de la educación básica y superior

Es preciso mencionar que, para fines de esta sección, la información recogida está enfocada en el ámbito de la educación básica y superior dentro del contexto de Lima Metropolitana y otras ciudades de Latinoamérica. Sin embargo, se distingue dentro de estos paradigmas la influencia de propuestas originadas en Europa con respecto al concepto de disciplina.

En el ámbito de la educación básica, específicamente en relación a la institución de la escuela, el concepto de disciplina se entiende de diversas maneras (Cárdenas citado en Rivero, 2018). Los significados asignados a dicho concepto pueden ser considerados como dinámicos o relacionados con el control y el orden (Cubero, 2004). En la escuela tradicional esto tiene bastante relevancia, como menciona Correa (2020), ya que siendo una de las instituciones de las que habla Foucault, esta cuenta con parámetros rígidos de control del tiempo y los espacios para que incremente la productividad de los individuos bajo cierto régimen educativo.

En resumen, existen dos posturas recurrentes sobre el concepto de la disciplina en el contexto escolar: por un lado, de manera similar a lo planteado por Foucault en el párrafo anterior, se entiende como una forma de control sobre la conducta de los sujetos, y, por otro, como un conjunto de estrategias para favorecer el desarrollo personal y grupal del estudiante (Cárdenas citado en Rivero, 2018).

A partir de estos dos lugares en los que se concibe el concepto de la disciplina en el ámbito educativo este puede dividirse en una concepción tradicional que se caracteriza por la obediencia a órdenes y autoridades, y una concepción en la que se propone e incentiva un rol activo y reflexivo de los estudiantes en el desarrollo de su autonomía moral (Rivera, 2018).

Gotzens (1986), recogió los distintos significados que hasta entonces existían alrededor de disciplina en el ámbito educativo y planteó a la disciplina escolar como:

Un conjunto de procedimientos, incluyendo normas o reglas, mediante las cuales se mantiene el orden en la escuela y cuyo valor no es otro que el de favorecer la consecución de los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno (citado en Rivero, 2018, p.31).

Por su parte, Sabbatella (2000) menciona que estas normas o estrategias van más allá de ser aplicadas únicamente dentro del salón de clase, sino que tienen un rol importante en la

regulación de la convivencia en la institución. Esto se conoce como cultura escolar. De esta manera, la disciplina en el contexto escolar busca generar un ambiente adecuado para el estudiante, alejándose de una estructura inestable que podría tener consecuencias poco favorables en el desempeño académico y un sentimiento de insatisfacción en la persona.

Es importante mencionar que, hoy en día se promueve la iniciativa de cambiar las culturas escolares que cuentan con una base en los viejos esquemas y disolver estructuras disciplinarias que alcanzaban objetivos a partir de la repetición y la obediencia ciega, situando en un estado de sumisión a los estudiantes frente a los objetivos de la institución (Banz, 2008). Ahora se es más consciente de que estos estilos disciplinarios no necesariamente favorecen al crecimiento y asimilación de saberes en los estudiantes.

Cada vez se apuesta por una educación que mantenga sus objetivos en la formación de sujetos autónomos, críticos y capaces de compartir valores y modos de acción que requieren dentro de una sociedad democrática (Banz, 2008). Es por ello que el enfoque de los procesos formativos en el mundo de hoy, deben promover el desarrollo de un sujeto disciplinado desde una construcción a partir de ciertas habilidades como la autonomía y la autorregulación.

Por un lado, el desarrollo de la autonomía depende del desarrollo cognitivo y por otro, del contexto en el cual el sujeto se desenvuelve. El estímulo para esta habilidad surge de relaciones de participación y colaboración. Si el estudiante se siente incluido y ha sido convocado a conjuntamente construir los objetivos y se reconoce como una persona que es valorada por la institución, comienza a respetar y seguir determinados parámetros, a pesar de no estar de acuerdo todo el tiempo con algunas prescripciones. Esta decisión se debe a la valoración de una convicción personal y los objetivos con metas favorables para el bienestar personal y grupal (Banz, 2008).

Por otro lado, la autorregulación se vincula con el esfuerzo de mantener la autonomía en la propia conducta, lo que significa el esfuerzo por resistir presiones externas. El

estudiante es capaz de elegir según su criterio y de actuar coherente a ese pensamiento (Banz, 2008). Es así, como ambos conceptos son importantes de desarrollar dentro de un proceso formativo, idealmente desde la temprana edad. Esta mirada diferente en relación al concepto de la disciplina implica trabajar a favor del desarrollo de convicciones propias, como también adquirir las habilidades que permitan llevar a cabo aquellas convicciones sin dejar de lado el efecto que tienen estas decisiones en otros ámbitos de la vida de la persona.

Ahora bien, pasando a revisar el concepto de la disciplina en instituciones de educación superior, notamos algunas cuestiones comunes entre ambos niveles.

Por ejemplo, uno de los rasgos distintivos de este nivel es la búsqueda de resultados de aprendizaje ambiciosos y profundos, por considerarse un nivel concluyente de la educación formal. Hativa menciona que las universidades deben formar en sus estudiantes un pensamiento de alto nivel y convertirlos en aprendices autónomos. Es decir, las universidades no solo están a cargo de impartir una formación profesional, sino que también tienen la misión de formar personas integrales que funcionen en una sociedad (citado en Guzmán, 2011).

En cuanto a Ramsden, apoya lo dicho anteriormente señalando que una enseñanza de calidad en la educación superior debe cambiar la manera en cómo los estudiantes comprenden, experimentan o conceptualizan el mundo que les rodea. Asimismo, postula seis principios de una enseñanza efectiva en este nivel educativo, entre ellos podemos mencionar el fomento de la independencia y control de su aprendizaje -por parte del estudiante- y su compromiso con el propósito de que al término del estudio superior sea un aprendiz autónomo y autorregulado (citado en Guzmán, 2011).

A pesar de encontrar estas coincidencias en los objetivos de la enseñanza entre ambos niveles formativos, Guzmán (2011) añade un punto importante a considerar dentro de la etapa de educación superior: “el papel tan importante que tienen los aspectos socioafectivos de la

enseñanza, como son: la búsqueda de buenas relaciones, las relaciones interpersonales, y el compromiso y la responsabilidad mostrados por los docentes” (p. 139). La diferencia entre generaciones de docentes y estudiantes puede ser un factor importante en la experiencia de construcción profesional del sujeto dentro de esta etapa; sin embargo, muchos docentes, a partir de la experiencia ganada en el ejercicio de su vocación, han ido configurando sus metodologías de enseñanza con el fin de innovar y mejorar las maneras de emitir la información a las nuevas generaciones de profesionales (Guzmán, 2011).

1.3. Investigaciones sobre la disciplina en el ámbito dancístico

El concepto disciplina en el ámbito de la educación dancística, por mucho tiempo y hasta el día de hoy, ha sido principalmente relacionada con uno de los entendimientos que le otorga Foucault: la vigilancia y el control. Según Lujano (2016), explorar este tipo de disciplina permite comprender las relaciones sociales de poder que suelen darse dentro de las instituciones que enseñan danza.

Para contextualizar el origen de dicho concepto en este ámbito nos remontamos al trasfondo histórico que tiene la institucionalización de la danza y, en este caso, fue la técnica de danza clásica pionera y quien tuvo mayor presencia dentro de los procesos formativos de este arte (Lynton, 2007). Además, se describirán las características de los modelos educativos propios de la danza clásica, moderna y contemporánea, y su vínculo con la disciplina.

1.3.1. Institucionalización de la danza

Ubicándonos en las sociedades renacentistas, fue en Francia del siglo XVII donde se gestó un fuerte proceso de institucionalización de la danza y se dejó establecidos los criterios para la codificación de los movimientos, la creación de obras y la formación de bailarines, ya que el rey Luis XIV, en 1661, pone a disposición los lineamientos para la realización de la Academia Real de la Danza (*Lettres Patentes du roi pou l'établissement de l'Académie Royale de la Danse*) (Salazar, 1997); estos lineamientos regían la danza de carácter culto, y

proponía también, que toda danza para ser considerada como tal, debía formalizar su estatus registrándose en la Academia.

Este proceso de institucionalización no sólo reunía a maestros de danza, también músicos destacados de la época que, conjuntamente, decidieron a favor de la regulación estricta de la danza, principalmente en su aspecto técnico. Esta exigente disposición resultó en que los artistas se enfocaran cada vez más en demostrar un alto grado de autocontrol y su virtuosidad técnica, ya que, a parte del rigor propio que exigía la Academia, había un público expectante de apreciar las proezas técnicas que los bailarines llevaban a los teatros (Tambutti, 2010).

Es así como la institucionalización de la danza surge, esencialmente, para dirigir los bailes cortesanos, los cuales dialogaban con otras artes como el teatro, la música y la poesía. Más allá de entretener a la nobleza a través de los bailes, esta experiencia representaba para el bailarín la oportunidad de presentarse ante el rey en busca de su aceptación. Es por ello que formar parte del cuerpo de baile en la corte se convirtió en un signo de distinción (Salazar, 1997).

A partir de encontrar esta ventana de oportunidades, el bailarín debió adoptar ciertas actitudes y aprender determinados códigos no únicamente de la danza, sino también del comportamiento social habitual, debido al carácter ostentoso de los rituales cortesanos (Lujano, 2016). Elías explica cómo en la congregación de estos eventos toda acción humana era vigilada y cualquier “error” en la interacción con el otro podía ser la pérdida del prestigio previamente adquirido. Los artistas que conformaban el cuerpo de baile no eran ajenos de estar bajo esta vigilancia ya que el ejercicio de autodominio, propio del control corporal que la danza escénica promovía en ese entonces, debían también verse reflejado en la convivencia social (citado en Lujano, 2016).

1.3.2. Modelos educativos y su vínculo con la disciplina: danza clásica, danza moderna y danza contemporánea

En esta época de la historia de la danza podemos identificar la relación que mantiene el modelo de la danza clásica con las prácticas cortesanas. Dicho modelo educativo estaba orientado a la formación de élites de artistas profesionales bajo regímenes de estricto control y vigilancia del sujeto (Lynton, 2007). El modelo conservatorio pretendía distinguir el arte “culto” con relación al arte popular, dado que el artista formado en este tipo de instituciones aspira al dominio de saberes ilustrados, representativo de la sociedad burguesa (Aguirre, 2015) y, en aras de lograr este estatus, requiere que el sujeto regule su comportamiento y toda acción en relación consigo mismo.

Es aquí donde podríamos mencionar nuevamente lo que Foucault definió por disciplina, entendida con frecuencia como el sometimiento a las normas y reglas de una profesión: “(...) pero también como un tejido, una forma de organización social, una tecnología específica del poder que articula discursos y prácticas y cuyo objetivo es el control de los cuerpos y de las almas” (citado en Ferreiro, 2007, p.36). Este control y aplicación de la disciplina tiene como objetivo aumentar las capacidades del sujeto y poder ser más eficiente (Lujano, 2016).

No obstante, a principios del siglo XX, surge un quiebre sobre esta comprensión de la danza hasta entonces. Apareció en Europa la figura de Serge Diaghilev, quien junto a su compañía comenzó una revolución en la danza: “sus originales y atrevidas coreografías; parecía estar preparando el camino a nuevas fórmulas y experiencias, pese a que continuaban dentro de los límites del ballet clásico” (Megías, 2009, p. 25).

Diaghilev, congregó a los mejores exponentes de otras disciplinas artísticas como la música, las artes plásticas y las letras de su época. Además, hubieron destacados bailarines dentro de su compañía, entre ellos podemos mencionar a Anna Paulova y Vaslav Nijinsky;

este último continuó con una propuesta totalmente disruptiva y en donde prioriza el “cuerpo vivo, sexuado y contorsionado del bailarín moderno” (Megías, 2009, p. 25).

A su vez, en Estados Unidos, se comenzaron a cuestionar todos los conceptos artísticos y la danza no fue ajena a este cuestionamiento. Es así como, a nivel de movimiento se gestó una amplia gama de reacciones frente a lo que normaba el ballet clásico. Ahora se indagaba por nuevas formas en un marco de vasta libertad (Megías, 2009).

Fue Isadora Duncan quien creó un propio estilo inspirado en sus emociones personales y temperamento. Revolucionó la escena de la danza siendo la primera bailarina que se presentó descalza y vestida sólo con túnicas: “su arte no estableció un vocabulario sistemático de sus movimientos, ni una técnica, sino que representó los impulsos musicales que ella misma sentía. Redescubrió la forma natural y humana de caminar, saltar y correr, desprovista de toda ornamentación innecesaria” (Megías, 2009, p. 26).

Es así como se desarrolla en Estados Unidos este nuevo estilo de danza, que se siente cercano a la naturaleza, modesto y en busca de reencontrar la autenticidad de movimiento (Megías, 2009). Se reconocen a cinco pioneros de esta época: Isadora Duncan, Ruth St Denis, Ted Shawn, Maud Allan y Loie Fuller.

A partir de esta primera generación de bailarines que postulan diferentes maneras de moverse y comunicar con la danza, aparece una nueva en donde el cuerpo “más que nunca, parece ser un formidable instrumento al servicio de la expresión de sentimientos y emociones” (Megías, 2009, p. 27). Martha Graham fue una de las intérpretes más representativas de esta época, quien desarrolló una forma de movimiento distante de la calidad lírica característica en la Denishawnschool; proponía al cuerpo tomar posturas de fuerte tensión, trabajando su técnica basada en el principio de relajación y contracción. La técnica Graham, junto con la música, el decorado y demás elementos de la escena “estaban sometidos al poder de la coreografía y de la estética del símbolo” (Megías, 2009, p. 27).

Doris Humphrey y Charles Weidman fueron otros dos referentes de esta generación. Por un lado, Humphrey trabajó su técnica desde un sentido práctico e imaginativo; y, por otro, Weidman utilizó los gestos y los ubicó en un marco más teatral: “ambos se preocuparon por los aspectos sociales, que Weidman acostumbraba a tratar desde un lado cómico” (Megías, 2009, p. 27).

La danza se iba transformando desde algo más estético a algo más vivencial. Llegando a la década de los cincuenta la danza ya estaba posicionada en academias y universidades; sin embargo, la gran ola de esta movida obligó a diversos coreógrafos a presentar sus creaciones fuera del ambiente teatral, interviniendo así parques, calles, etc.

No podemos dejar de mencionar la trayectoria de Merce Cunningham; su danza requería de gran disciplina y concentración y el gesto era el principal elemento de la danza: “su verdadero soporte, por encima de la música” (Megías, 2009, p. 28). La necesidad de la música fue replanteada, hasta en ocasiones se prescindió de ella, mientras que otros la utilizaron como: “elemento que contenía movimiento, sonido y decoración teatral, pero no dominaba la producción o dictaba el ritmo del baile” (Megías, 2009, p. 28).

1.3.3. Expansión de la danza a Latinoamérica

Regresando a la historia de la danza, la expansión de la danza clásica llegó a Latinoamérica a mediados del siglo XVIII. México, en 1796, recibió al coreógrafo y primer bailarín Juan Medina, quien fue hermano de la famosa bailarina austriaca María Medina Vigano, para dirigir la Compañía del Coliseo de México, donde permaneció hasta 1816. Medina fue responsable de la reposición coreográfica de los primeros ballets de coreógrafos y directores europeos como Noverre, Angioloni y Jean Dauberval (Cesio, 2017).

Las personas que conocieron el ballet en ese entonces reconocieron que no podían pretender absorber lo que los bailarines europeos ya hacían hace más de tres siglos atrás. El ballet clásico pertenece a los cimientos propios de la cultura coreográfica y contexto europeo.

Así, el desafío del ballet en el nuevo continente era implantar lo que Europa decía, aunque los biotipos y la falta de tradición del contexto Latinoamericano sea contradictorio a este pensamiento; esta danza termina siendo consecuencia de una mimesis más que de una necesidad de expresión de valores propios. Los cuerpos latinoamericanos forjaron su cuerpo para danzar antiguos ballets europeos, y esto implicaba de quienes releían el ballet, una rápida asimilación y adaptación de nuevos y complejos códigos académicos que debían ser cumplidos (Cesio, 2017).

El comienzo de visitas de referentes europeos de la danza escénica a Latinoamérica fueron determinantes para la asimilación de estos nuevos códigos académicos dancísticos. Su presencia dejó una huella profunda en el imaginario y en los lenguajes técnicos de los nuevos creadores; es así, como las danzas étnicas, el ballet y la danza moderna dialogan entre los intereses estéticos del Viejo Mundo y los cuerpos y particularidades del contexto latinoamericano (Tambutti, 2010).

Existe una larga lista de visitas en la primera mitad del siglo XX, pero algunas de ellas fueron hitos dentro de la historia de la danza en Latinoamérica. Podemos mencionar la visita de Anna Pavlova, quien dio extensas giras por estos territorios entre 1917 y 1928, inspirando a cientos de nuevos artistas que iniciaban su formación. Isadora Duncan, visitó Buenos Aires, Montevideo y Río de Janeiro, por 1916; sin embargo, su paso no fue tan significativo como la anterior bailarina.

Una de las visitas más importantes para el desarrollo del ballet en Latinoamérica fue la de Les Ballets Russes de Diaghilev, en 1913 y 1916. La prestigiosa compañía realizó presentaciones conjuntas con el Ballet Estable del Teatro Colón, de Buenos Aires, e implantó una estética que permaneció por más de medio siglo. También podemos mencionar las visitas e influencias de los Ballets Russes de Montecarlo, en 1940; el American Ballet, de George Balanchine, en 1941; el Ballet Russe du Colonel de Brasil, encabezado por Tamara

Grigorieva, Tatiana Leskova y Yurek Shaboevsky, quienes serían parte importante del desarrollo del ballet en América Latina, en 1942 y 1944; y el Ballet de Alicia Alonso, en 1949 (Cesio, 2017).

1.4. La enseñanza de la danza profesional en el Perú

Para propósitos de esta investigación es necesario ubicar al lector en la línea de tiempo del proceso de institucionalización de la danza en el sistema educativo peruano y, sobre todo, de la danza contemporánea dentro de la educación superior.

Este proceso inicia con la creación de la Escuela y el Ballet de San Marcos en 1964, bajo la dirección de Rojer Fenonjois, bailarín y maestro egresado de la Ópera de París. El propósito principal era desarrollar un espacio para la danza profesional -de manera completa y gratuita- de futuros bailarines, buscando mantener en actividad un cuerpo de baile con ansias de crecer, superarse y alcanzar aquella calidad única que caracteriza al arte de la danza como el “vehículo cultural más completo” (manifiesto de Fenonjois, década del 60). De esta manera, el maestro implantó la seriedad que la danza merecía como profesión y no solamente como un pasatiempo.

Años después, la bailarina de origen inglés Vera Stastny asume la dirección y reorganización del Ballet San Marcos. Siendo el año 1972, Stastny invita a tomar consciencia de los cambios artísticos del momento, introduciendo así un espacio para el estudio de la danza moderna y, posteriormente, de la danza contemporánea. En una entrevista realizada hace un tiempo, donde se reúnen los testimonios de los protagonistas de los años de oro de la danza contemporánea en Lima, Stastny menciona que “no digo que es fácil depender de una gran burocracia como San Marcos, pero sí le da continuidad” (Danzapucp, 2007). Y es que por muchos años la propuesta educativa de la danza que se ejerció en esta institución respondía al modelo de conservatorio del cual hemos mencionado anteriormente.

En el año 2011, el Ballet San Marcos pasa a ser la Escuela Académico Profesional de Danza en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, reafirmando aquella meta que el maestro Fenonjois planteó en sus inicios: la profesionalización de la danza nacional en el rubro de la educación superior universitaria (Parra, 2006).

Otra casa de estudios que apostó por integrar la formación dancística a disposición del público en general y de sus propios estudiantes universitarios fue la Pontificia Universidad Católica del Perú. Este espacio se llamó “Andanzas” y fue creado en 1994 para el desarrollo de la danza moderna, contemporánea y del movimiento en sus distintas manifestaciones. Este espacio ofrecía a través del movimiento y del estudio del cuerpo una alternativa de expresión, aprendizaje e investigación, y quienes conformaban este grupo eran estudiantes de otras facultades de la universidad apasionados por la danza y las personas que postulaban a bailarines para conformar el elenco profesional de danza “Andanzas”.

La bailarina, coreógrafa y maestra Mirella Carbone, quien creó y codirigió la Escuela de Danza “Pata de Cabra” en 1995, asume en el año 2003 el cargo de directora del grupo “Andanzas” de la Pucp. En el año 2009, dentro de la misma universidad, se formaliza la Escuela de Danza Contemporánea, y no es hasta el 2013 que la Escuela se convierte en la Especialidad de Danza de la Facultad de Artes Escénicas. Según la presentación de la carrera en la página web de la universidad, esta busca “formar bailarines con dominio de técnicas y metodologías corporales de investigación y creación, permitiéndole desarrollar sus capacidades de expresión y apreciación artística con alto nivel competente tanto en el Perú como a nivel internacional” (PUCP).

El auge de la danza durante estos años denotaba el interés, pasión y los diversos quehaceres de las personas que buscaban formarse en ella. Si observamos la formación en estos años, podemos referirnos al concepto que desarrolla Lujano (2016) sobre las prácticas

cotidianas, las cuales tienen un acercamiento con la constancia en el hacer, en la repetición de ciertas acciones, consideradas indispensables, para la incorporación y dominio de saberes de un campo determinado. Tanto un músico, como un actor o bailarín se construyen a través de la práctica, adoptando las normas y disposiciones que se consideran infaltables para la formación artística.

Es así como, regresando a los objetivos de esta investigación, observar las trayectorias y prácticas docentes de estas bailarinas, quienes se formaron en una época distinta, demuestra cómo existen valores y tradiciones que corresponden a concepciones previamente construidas a partir de la historia del arte, y que muchas veces se utilizan para definir cómo se debe dar la formación de un artista, es decir, “hacia dónde una institución encauza sus esfuerzos pedagógicos y delimita lo que merece ser transmitido y adquirido” (Bourdieu citado en Lujano, 2016).

Al conocer y escuchar las historias de bailarinas referentes de la danza en esta época, se percibe, además de la constancia en la práctica, la valoración que se le da a la autodisciplina. Considerando la autodisciplina como medio para obtener altos niveles técnicos, este concepto también abarca otros aspectos más allá de un plano físico, y que tienen que ver con el cuidado de la persona en distintas dimensiones (Larrosa, 1995). Estos otros aspectos son nombrados como el compromiso, la pasión y la libertad que la danza significa para ellas.

He aquí donde surge el interés de esta investigación por indagar las diversas concepciones sobre la disciplina dentro de la educación dancística a través de la revisión de la trayectoria y las pedagogías de un grupo de bailarinas que hoy en día ejercen como docentes de la nueva generación de bailarines profesionales.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

La siguiente investigación tiene una orientación cualitativa, de tipo exploratoria, puesto que pretende ampliar el campo de conocimiento en torno al concepto de disciplina desde la voz de seis bailarinas profesionales que hoy en día ejercen como docentes. El recojo de información se realizó a través de entrevistas semiestructuradas, con el fin de conocer y comprender las concepciones de las participantes en relación a la disciplina desde el ámbito social, educativo y dancístico. De esta manera, poder reconocer su vínculo con la disciplina a partir de su trayectoria formativa y artística, y poder analizar las metodologías de enseñanza que ejercen en su práctica docente. Por último, la información obtenida aportó para identificar aquellas prácticas en el quehacer cotidiano y artístico que consideran favorables para el desarrollo del bailarín. De igual modo, se revisaron textos académicos en el campo de la educación y la disciplina en la formación dancística para contrastarlos con los discursos obtenidos en las entrevistas.

A continuación, se describirá a las participantes, los criterios de selección, mencionaremos la técnica de recojo de información y el procedimiento realizado para esta investigación.

2.1. Descripción de participantes: trayectoria artística

El grupo de participantes estuvo constituido por seis bailarinas peruanas, referentes de la danza clásica y contemporánea en la escena nacional. Hoy en día, ellas ejercen como docentes de la nueva generación de bailarines profesionales, formados en academias y/o universidades. La trayectoria formativa y artística de este grupo también se divide en tres etapas importantes dentro de la línea de tiempo de lo que sería el crecimiento y formalización de la danza en nuestro país. Brevemente, se describirá la trayectoria de cada participante:

La primera entrevistada (a quién se le denominará Docente 1) es bailarina, coreógrafa, investigadora y docente. Su acercamiento a la danza comenzó desde muy pequeña con clases

de ballet, hasta los 18 años. Posteriormente, viajó a Europa donde estudió Historia del Arte Italiano. Cuando retornó a la ciudad de Lima, exploró el teatro y encontró un grupo reconocido que tenía un trabajo muy corporal. A mediados de los años ochenta, realizó un viaje a Ecuador en donde trabajó en diversos centros con proyectos sociales muy importantes. Además, continuó sus prácticas desde el teatro y la danza, permitiéndole presentar algunas obras. Esta experiencia le permitió crear, dirigir e introducirse mucho más en el mundo del teatro. A partir de su interés por la expresión corporal conoce la danza moderna y contemporánea, reafirmando su decisión por dedicarse a la danza. Aún en los años ochenta, donde se vivió tiempos de auge para la danza en nuestro país, participó de múltiples festivales y encuentros en Lima y otras ciudades.

Asimismo, fue directora, coreógrafa y bailarina de propuestas propias y de colegas de otras ramas de las artes escénicas que traían propuestas interesantes a escena. En los noventa, junto a dos colegas bailarinas abre una escuela de danza contemporánea que marcó otra etapa importante en la escena limeña. En el 2003, asume el cargo de directora de una agrupación dancística dentro de una reconocida universidad de Lima. Trabajó para que el proceso de formalización de la escuela se lograra dentro de la institución y esto ocurrió en el 2009. Cuatro años después, en el 2013, pasa a ser la coordinadora de la Especialidad de Danza de la nueva Facultad de Artes Escénicas en la misma universidad.

La segunda (a quién se le denominará Docente 2) entrevistada es bailarina, investigadora del movimiento y docente de danza contemporánea y yoga. Su formación inicia desde los 9 años en clases de ballet. Al igual que la primera bailarina, tuvieron a la misma maestra de ballet quién las motivó a continuar por este camino de la danza. A los 13 años hace una larga pausa; sin embargo, regresa a la danza seis años después, esta vez se aproxima a la danza moderna. Los maestros y las experiencias vividas en esta época alimentaron su decisión de ser bailarina. Más adelante, ingresa a una de las compañías de ballet más

importantes del país; la compañía trabajaba desde una mirada integradora con el lenguaje de la danza moderna y danza contemporánea. A inicio de los años ochenta, realizó un viaje a Europa a estudiar la técnica Graham; esta experiencia le permitió entrenar otras técnicas y dar sus primeras clases. No obstante, retorna a Lima y funda su escuela de danza en el distrito de Miraflores, enfocada a la danza clásica, moderna y contemporánea. Es en esta época donde se reúne con otros artistas, de teatro y artes plásticas, y conforman uno de los más representativos grupos de arte a nivel nacional, el cual duró 4 años siendo un hito en la danza. A mediados de los años ochenta co-funda el Consejo de Danza, participando de la organización directiva durante algunos años. También, ha sido maestra de cursos electivos de danza en universidades privadas por alrededor de 10 años.

La tercera entrevistada (a quién se le denominará Docente 3) es docente, directora, gestora y bailarina. Inició sus estudios en la danza clásica en los años setenta y después de algunos años se desempeña como maestra dentro de la misma academia. En los años ochenta, viaja a Inglaterra donde obtiene una licenciatura como maestra de ballet en la Royal Academy of Dance. Al regresar al Perú, ingresa al ballet del Teatro Municipal de Lima como solista y paralelamente realiza labores como asistente de dirección. En 1984, junto con su hermana, fundan su propia academia para impulsar la educación a través del arte y del deporte. En 1992 pasa a la dirección de la Royal Academy of Dance en el Perú y hasta el día de hoy gestiona para esta institución en cuatro países de Sudamérica. A lo largo de estos años ha continuado con su exigente capacitación docente en diversos seminarios y convenciones de ballet dentro y fuera del país.

La cuarta entrevistada (a quién se le denominará Docente 4) es directora, coreógrafa, docente y bailarina. Nació en Estados Unidos, y parte de su infancia la vivió en Colombia, donde inició sus primeras clases de danza, especialmente ballet y jazz. Siendo adolescente, llega a Lima y forma parte del cuerpo de baile de una de las compañías de ballet referentes en

la ciudad; sin embargo, sus intereses en la danza comenzaron a encontrar otros caminos. Es así, como se encuentra con la danza moderna, a partir de tomar clases con una maestra peruana que regresaba de una temporada por Europa. Aún ella siendo bastante joven, es invitada por esta maestra a formar parte de un grupo que reunía artistas de diversas manifestaciones y que dialogaban con la danza directamente; esta agrupación fue muy importante, y le permitió expandir su experiencia en procesos creativos y distintos escenarios, en la década de los ochenta. Llegado el momento, viajó a Nueva York para estudiar la carrera de danza, la cual le dio una sólida base en danza moderna; posteriormente, se quedó en la ciudad para continuar estudiando otras técnicas y trabajar como coreógrafa en proyectos colectivos. A mediados de los años noventa, retorna a Lima y congenia con dos bailarinas contemporáneas y deciden abrir una escuela de danza la cual fue muy importante para el desarrollo del sector en el país. Además, ha colaborado y compartido con diversos artistas escénicos a nivel nacional e internacional. Desde el 2013, a raíz de una lesión, dejó de bailar, pero su dedicación a la enseñanza y a la creación nunca cesó. Hasta el día de hoy, desde su rol como docente dentro de una universidad privada en Lima, sigue aportando al reconocimiento de la danza como carrera universitaria.

La quinta entrevistada (a quién se le denominará Docente 5) es bailarina, investigadora del movimiento y docente de danza y educación somática. Se inició en la danza clásica desde temprana edad y en su adolescencia ingresó a la Escuela Nacional de Ballet por sus aptitudes y talento para la exigente disciplina. A mediados de la década de los ochenta formó parte de otra reconocida compañía de ballet. Cuando inicia sus estudios universitarios en psicología se aleja de la danza; sin embargo, comienza a tener contacto con artistas de teatro y conoce al grupo de arte que resonó en la escena nacional de las artes escénicas en esa época. Así como en los testimonios anteriores, el auge de la danza en los años ochenta, le permitió participar en diversas colaboraciones artísticas y pisar escenarios en reconocidos

teatros nacionales. A inicio de los noventas, nuevamente tiene un distanciamiento de la danza por convicciones personales de culminar la carrera de psicología. Pero a mediados de la década, regresa a los escenarios convocada por una renombrada coreógrafa nacional. Asimismo, en esta misma época, sufre un accidente que cambió sus planes, pero que la acercó a la educación somática y al método Feldenkrais. Más adelante comenzó a integrar la educación somática con la danza y a enseñarla, así como su reencuentro con el Body-Mind Centering en los años dos mil. En los últimos años, ha trabajado en la elaboración de la diplomatura en Educación Somática dentro de la facultad de Artes Escénicas de una universidad limeña; actualmente, es la coordinadora de esta.

La sexta entrevistada (a quién se le denominará Docente 6) es bailarina, coreógrafa, investigadora del movimiento y docente. Su primer encuentro con el movimiento fue en clases de ballet desde muy pequeña. Ha estado rodeada del ambiente teatral desde siempre dado que su madre es actriz. A pesar de haber continuado con las clases de ballet por varios años de su infancia y adolescencia, y despertar cierto interés por el teatro, fue en los años noventa donde tuvo un acercamiento con la danza contemporánea. Este acercamiento se vio interrumpido por un viaje a Ecuador y cuando regresó a Lima, a los diecinueve años, comenzó a llevar distintos talleres integrales, como mimo y circo, en una escuela de la ciudad. A su vez, le recomendaron una escuela de danza que recientemente había inaugurado y es ahí donde retomó su práctica desde la danza. Continúo de la mano trabajando y siendo parte de creaciones de las personas que estaban detrás de esta escuela. Ha participado en diversos espacios y con múltiples artistas escénicos que dialogan con otras disciplinas y técnicas de expresión; sin embargo, encontró un particular interés con el Contacto Improvisación y la técnica de piso. Ha pasado por muchos espacios compartiendo desde la enseñanza de la danza; hoy en día ejerce como docente en una universidad privada en Lima.

Además, continúa proponiendo desde el papel de directora y coreógrafa en proyectos escénicos de la carrera de danza de la misma.

Todas las participantes estuvieron de acuerdo y firmaron un consentimiento informado, donde se detalla el tema y objetivos de la investigación (ver anexo 1). De igual manera, se mencionó que la entrevista sería grabada y la información brindada sería anónima. El medio utilizado para las entrevistas fue la plataforma Zoom.

2.1.1. Técnica de recolección de información

Con la finalidad de conocer las concepciones sobre la disciplina de las participantes, en distintos ámbitos, se optó por utilizar entrevistas cualitativas. Se buscó dar un espacio a las participantes para exponer experiencias personales y/o colectivas en las que se haya visto implicado el concepto disciplina. Así también, a partir de los testimonios obtenidos, se identificó y analizó cuáles son los factores que han influido en la construcción del concepto disciplina en cada una, y cuál es el vínculo que tiene en su práctica hoy en día. A partir de este conocimiento, se indaga por la existencia de un diálogo o entendimiento particular con los objetivos y el trabajo del bailarín en formación y profesional, desde la perspectiva de estas bailarinas.

2.2. Procedimiento

La presente investigación inició con una revisión de fuentes bibliográficas, para plantear una guía de entrevista sustentada a partir de la teoría. Se revisaron textos y artículos académicos que abordan el concepto disciplina en los distintos ámbitos de formación de una persona, así como lo escrito en relación a la disciplina dentro de la danza. A partir de esto se desarrolló una primera guía de entrevista que fue utilizada en entrevistas pilotos. Esta experiencia sirvió para ajustar detalles de la estructura de la guía final. Las entrevistas oficiales a las seis bailarinas fueron realizadas en el periodo del ciclo 2020 – 1 y 2021 – 1.

Este método se realizó bajo las consideraciones éticas de la investigación y asegurando la confidencialidad en el manejo de la información brindada.

Culminada la etapa de entrevistas, se procedió a transcribir literalmente cada una de ellas, cuidando en todo momento la confidencialidad de la información. A partir de la data obtenida, se realizó un esquema con características y puntos relevantes que resultaron de las conversaciones; esta división permitió el análisis más profundo de cada entrevista con el fin de vislumbrar las voces de cada una con respecto al tema en cuestión.

Desde el análisis riguroso de dichos discursos se expuso las reflexiones que surgieron en los resultados y discusión, para finalmente, llegar a las conclusiones de la investigación.



CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Concepciones de las docentes entrevistadas sobre la disciplina

El grupo de entrevistadas transita por tres generaciones. Entre ellas ha existido una relación maestra-estudiante, como también de compañeras de clase. Hoy en día, la mayoría de ellas son colegas dentro de las instituciones donde ejercen como docentes en danza, al igual que en otros espacios artísticos.

A continuación, se expondrán las concepciones que las docentes tienen sobre la disciplina pensada desde los ámbitos social, educativo y dancístico. A partir de experiencias personales y grupales conoceremos sus entendimientos de dicho concepto.

3.1.1. Ámbito social y educativo

Algunas de las participantes expresaron que crecieron en una época en donde la enseñanza, en espacios como la casa y la escuela, se daba de una manera muy dominante y controladora sobre la vida de las personas. Siguiendo lo dicho por Foucault en Correa (2020) la disciplina buscaba dominar sobre las maneras de hacer del sujeto, instaurando métodos “que moldeen la obediencia y dispongan al sujeto para automatismo rutinario” (p. 252). Sin embargo, en la etapa de adolescencia y juventud de estas bailarinas, comenzaron a darse levantamientos sociales sobre las maneras de ejercer el orden, causando cambios importantes en la sociedad.

Yo, por ejemplo, vengo de una educación muy antigua donde el colegio -un colegio de monjas- donde obviamente la disciplina era entendida como las reglas para el alumno (...) eran muy rigurosas, muy fuertes, tanto que, en esa época, yo terminé el colegio en los años 70, justo en los años en que hay un cambio muy fuerte de la sociedad. Entonces, nosotros fuimos los rebeldes, los que nos rebelamos ante esta educación que en realidad era memorizar todo, una educación de mano, de mano también porque te pegaban ¿no? Entonces,

esta disciplina mal empleada ¿qué infundaba? El miedo, la culpa (Docente 1, 2020).

Vemos cómo el castigo físico está presente en las maneras de educar al estudiante y cómo también esta acción es realizada no solo por quienes vendrían a ser los tutores legales del niño o niña; el castigo físico también es asumido por la institución de la escuela, como lo menciona Hegel (citado en Correa, 2020) desde su rol como directivo del Gimnasio en su época:

En el caso de los niños, en los que la educación familiar no haya podido implantar estas condiciones, habrá de corresponderle a nuestro Centro generar primeramente esta disciplina, someter la rudeza, señalar límites a la tendencia a la dispersión y llenar a los niños con el sentimiento de respeto y de obediencia, que sus padres no habrían podido darles tanto en relación consigo mismos como también en relación con los profesores. (p. 24)

Sin embargo, en el caso de la Docente 6, de la generación más joven del grupo, encontramos coincidencias con aquel sentimiento de miedo que se menciona en el primer discurso: “la forma en la que me relacioné con esas normas o reglas fueron de hecho un poco más duras. O sea, había un concepto de lo disciplinar era vivido como una especie de miedo” (Docente 6, 2020). Al respecto podemos inferir que, a pesar de los fuertes cambios sociales que se dieron entre generaciones de los años 50s y 70s, aún se mantenían ciertos mecanismos para ejercer control y poder sobre la persona. Y es que, como menciona Correa (2020), el castigo y el uso del miedo ha sido una práctica utilizada por las instituciones, en este caso la escuela, “para censurar de manera inmediata cualquier tipo de conducta reprochable” (p. 255). Este acto punitivo es considerado históricamente como el principal medio para controlar la conducta humana, difícilmente erradicado de las instituciones a pesar de los levantamientos en contra de este.

Por su lado, la Docente 5, quien forma parte de la segunda generación, nos comparte una experiencia distinta en su etapa escolar.

En mi caso, mi mamá es francesa y yo estaba en un colegio franco peruano (...) entonces en este colegio la manera de concebir la disciplina y el aprendizaje considero que era muy distinto, al menos en mi época, que en otros colegios. Había bastante libertad en mi colegio, tanto como para expresarte, como para rebelarte (risas). Digamos que en la cultura francesa se promueve mucho que en el aprendizaje las personas cuestionen, que no den todo por hecho, sino que lo que te dicen lo pongas en contacto con lo que tú estás sintiendo, reflexionando y te instalan eso, el cuestionamiento (Docente 5, 2020).

Diferente a los testimonios anteriores, en esta experiencia podemos reconocer un modelo educativo disruptivo con lo que se había visto en el ámbito de la educación hasta entonces. Es preciso mencionar a Butler (2015) en una entrevista sobre su apreciación del acto de educar; inspirada en el trabajo del filósofo Spinoza, Butler expresa su postura sobre cómo los docentes no pueden controlar o prever las decisiones de los estudiantes, pero sí actuar como agentes creadores de espacios seguros dentro de las instituciones educativas para el libre pensamiento y cuestionamiento de los estudiantes.

Estoy pensando en cierta clase de coraje de producir un pensamiento que no necesariamente será popular o que no será recompensado. Que puede aislarnos de la comunidad tradicional o ponernos en contacto con otras comunidades, que puede cambiar los modos de pensar. Y la gente lo dice, como cuando cuenta que ha leído un libro que la cambió y tras el cual no puede volver atrás, es decir, adonde estaba antes de haberlo leído. Entonces, algo de esta potencia fue activada en el transcurso de esto. Quiero decir, creo que Spinoza nos

propone algo importante en el sentido que nos da una manera de sobreponerse a la dualidad mente-cuerpo; nos da una manera de pensar desde el acto corporal, los cuales traen consigo cierto tipo de pensamientos (Butler, 2015).

Por otro lado, el contexto familiar ha sido la semilla que sembró un entendimiento diferenciado de lo que es la disciplina en algunas de las entrevistadas.

Lo que pasa es que yo siempre he sido muy disciplinada, yo desde chiquita fui disciplinada, porque mi familia es así, eso viene mucho de familia, tengo una suerte de rutinas, de prácticas (...) De formación familiar yo ya tenía eso” (Docente 4, 2020).

Al hablar de rutinas nos remite a Bourdieu y el concepto de *habitus*, el cual según el autor es “una estructura que integra ‘todas las experiencias pasadas’ y ‘funciona en cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones’” (Capdevielle, 2011, p. 9). Así pues, el *habitus* tiende a establecerse según las determinaciones internas del sujeto, mostrando autonomía en las maneras de ser y hacer. Al respecto, una docente agrega: “¿Cómo armo mi ‘rutina’? pero no esa rutina que te agobia -a veces pasa también- pero esa rutina de vida que creo que nos va a sacar adelante a todos, seamos bailarines o no bailarines” (Docente 3, 2021).

Así como conocimos algunas experiencias en las que este concepto ha tenido una connotación negativa en la vida de algunas entrevistadas, también se expresaron entendimientos que ponen a este concepto como el canal para llegar a objetivos, alcanzar metas personales y hasta ser considerado algo necesario en la vida de las personas.

De verdad que disciplina se entiende más como algo en relación al comportamiento, a la subordinación, al orden, tiene connotaciones negativas para el resto, pero para mí nunca las ha tenido (...) La disciplina es ese compromiso de hacerlo de manera constante para poder lograr esos objetivos

(...) para mí siempre ha sido algo sumamente positivo y no solo positivo sino necesario, que no tiene nada que ver con una actitud represora ni de control, tiene que ver, sobre todo, con el compromiso de una práctica (Docente 4, 2020).

Incluso la apreciación de la Docente 5 le brinda una característica diferente al concepto de disciplina, la de una construcción noble abierta al diálogo: “Siento que la disciplina es una construcción noble, no es una construcción restrictiva y a la fuerza. La nobleza para mí implica estar abierto a dialogar con esas reglas y con esas necesidades de construcción” (Docente 5, 2020). Pensamiento que dialoga y se complementa con lo propuesto por Banz (2008), quien estudia y analiza cómo es aplicada la disciplina en los nuevos marcos curriculares y a las actuales generaciones de estudiantes:

Para ello, debemos tener la profunda convicción que los estudiantes son sujetos en proceso de desarrollo, educables. Si esperamos la disciplina como algo dado, estaremos fuertemente llamados al fracaso y la frustración. La disciplina es algo que debemos construir paso a paso, para lo que no basta tener reglamentos, sino claridad sobre los aspectos que tenemos que ayudar a formar (p. 4).

3.1.2. Ámbito dancístico

Cuando se preguntó sobre este concepto dentro de su experiencia formativa en el ámbito dancístico, las respuestas de todas las entrevistadas fueron similares. A pesar de los parámetros estrictos que demandaba la técnica y los maestros que la impartían, todas ellas encontraban en su clase de danza una sensación de satisfacción y libertad.

Al ser una niña sumamente tímida con la palabra, mas no con el movimiento, la danza me capturó. Era un espacio donde me sentía tan bien que de hecho yo iba a mis clases siempre con muchísimo deseo (Docente 4, 2020).

Para mí el ballet, a pesar del rigor, de la disciplina y del palo, porque el ballet siempre ha sido - ahora es menos por suerte ¿no? - pero siempre ha sido de maltrato hacia el cuerpo, pero yo me sentía feliz por los logros que conseguía, entonces eso equilibraba (Docente 1, 2020).

Las bailarinas entrevistadas tuvieron su primer acercamiento a la danza a partir del ballet, danza caracterizada por su estilo conservatorio y comparada con el tipo de instituciones mencionadas por Foucault en sus diversos estudios. Green (2003), siguiendo a Foucault, explica como el entrenamiento técnico del ballet es otro ejemplo de un sistema de control y vigilancia, en el que se apunta a formar cuerpos dóciles en los estudiantes con el fin de generar mayor eficacia en el movimiento, así como un comportamiento uniforme en el salón de danza.

No obstante, es interesante descubrir que un sentimiento de felicidad de asistir a sus clases de danza primaba más en estas bailarinas que cualquier otro sentimiento opuesto. Además, la Docentes 2 y la Docente 6 nos cuentan cómo, a tan temprana edad, sus clases les daban una conciencia de responsabilidad y compromiso por lo que hacían, y cómo comenzó a despertar en ellas, a través del ejemplo de sus maestras, la pasión por la danza.

Carmen Muñoz, era una maestra de ballet al estilo antiguo, muy disciplinada, pero era una persona que tenía una pasión hacia el ballet, era tremendamente apasionada. Entonces, todo ese espacio disciplinado que tenía, su escuela, su academia, cómo movilizaba los ensayos, las clases, a mí me producía una sensación de mucho respeto, había mucho respeto (...) ¿temor? de repente sí también, como niña le tenía miedo porque obviamente si la maestra te veía comiendo una galleta, ¡olvídate! (risas). Pero digamos, era una persona la cual, en cuanto a lo que es danza, fue mi primer parámetro de disciplina (Docente 2, 2021).

Aujla, Nordin-Bates & Redding (2014), después de un estudio a jóvenes bailarines, comparten las razones por las cuales los estudiantes deciden dedicarse a la danza y los cambios que esta decisión va atravesando a lo largo del tiempo. Una práctica que al inicio pudo ser vista como un pasatiempo, hoy en día los jóvenes bailarines desarrollan un amor por la danza que es considerada como su futura carrera. Esto demuestra que la pasión y la convicción se desarrolla a lo largo del tiempo, y requiere de influencias externas para alimentar aquellas decisiones y pasiones.

Había una idea de compromiso y responsabilidad muy fuerte. Mi idea con relación a eso, a eso que era ser disciplinado para mí desde niña tenía que ver con una consciencia muy fuerte de la responsabilidad y del compromiso para con lo que hacía ¿no? (...) Tenía mucho juicio con respecto a eso que tenía o que quería cumplir, también a ese aspecto dual entre lo que tengo y lo que quiero (Docente 6, 2020).

A partir de esta cita, podemos ir introduciendo la idea de la autodisciplina del bailarín, una autonomía que está relacionada directamente con el clima motivacional que se da en el ambiente de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, nos permite reconocer el rol importante del comportamiento de los maestros en el desempeño del compromiso con la danza (Aujla, Nordin-Bates & Redding, 2014).

Es por ello que, a continuación, conoceremos las buenas prácticas que como docentes las entrevistadas han incluido en el desarrollo de sus metodologías de enseñanza de la danza.

¿Qué experiencias pasadas han aportado a crear sus propias maneras de educar en danza?

¿Qué prácticas docentes consideran positivas para el fomento de la disciplina y cuáles no?

3.2. Buenas prácticas docentes en la enseñanza de la danza para el fomento de la disciplina

Cabe mencionar que, en esta parte de la entrevista la mayoría de las respuestas han sido dadas pensadas en un contexto de enseñanza de nivel superior -academias y universidades-, donde jóvenes bailarines han optado por la danza como carrera profesional. Las respuestas y ejemplos expuestos son formulados a partir de experiencias pasadas de las maestras bailarinas en diversos contextos; sin embargo, sus metodologías de enseñanza actualmente se desarrollan en contextos con estudiantes entrando a una edad adulta.

Una de las prácticas que la Docente 1 encuentra sumamente importante es comprender y aceptar las características de las nuevas generaciones. De esta manera, puede adaptarse y crear estrategias para mejorar la comunicación entre ella y sus estudiantes: “No es igual una generación de hace veinte años a tu edad que la actual, porque han cambiado mil cosas y, por lo tanto, también mis movimientos cambian” (Docente 1, 2020). Brookfield (2016) señala la gran diversidad de tipos de estudiantes en los salones de clases, hoy más que nunca, y cómo la presencia de nuevas maneras de comunicación e interacción han hecho a un lado la idea tradicional del tipo de enseñanza en el ámbito universitario. Los maestros no tienen otra opción que hacer su mejor intento de adaptación frente a los complejos contextos que representan cada salón de clase, hoy en día.

Además, la Docente 1 compartió su creencia de que todo es positivo dependiendo de la manera de conducción de la información: “No creo que haya algo que no sirva, depende de cómo te lo proyecten, cómo te lo orienten y cómo lo recibas” (Docente 1, 2020). No obstante, la pedagogía tradicional de la danza principalmente se ha transmitido bajo parámetros que buscan la reproducción por obediencia de los bailarines, en vez de invitarlos a cuestionar, criticar y continuar creando a partir de lo que reciben (Prichard, 2020). Y, precisamente, estas últimas características de una enseñanza favorable suelen estar en los pilares de las

instituciones de educación superior ya que, según Brookfield (2016), es en estos espacios donde se debería preparar a los jóvenes para tomar responsabilidad consciente y participación activa en el mundo adulto.

De la mano con la idea de crear estrategias para mejorar la comunicación entre maestros y estudiante, la respuesta de la Docente 4 resalta la importante labor del maestro de generar interés y validar los esfuerzos del estudiante, y evitar dar por sentado que todos tienen un mismo gusto por el estilo o la técnica que se encuentran aprendiendo en ese momento.

Lo primero es generando interés, si uno no tiene interés en algo difícilmente va a tener disciplina (...) creo que sentirte gratificado es importante, despertar interés ¿no? La gratificación, el mostrarle al individuo que su compromiso es valioso, o sea de alguna manera validarlos, validar ese esfuerzo, generar interés. Que se produzca en ellos una gratificación al haber logrado lo que se ha logrado (Docente 4, 2020).

Como señalan Aujla, Nordin-Bates & Redding (2014), la facultad que tienen los maestros de dar una retroalimentación positiva a sus estudiantes, representa un aspecto importante en el ambiente de aprendizaje. Igualmente, esta presencia va afianzando la autonomía creciente en la persona ya que anima a los estudiantes a tomar mayor responsabilidad de su propio aprendizaje. Y, posteriormente, el reconocimiento de los docentes -sobre todo de aquellos que el estudiante tiene en mucha consideración- genera una mayor conexión que aporta positivamente a todo aspecto implicado en el desarrollo del bailarín (Stinson, 2005).

A propósito de esto, la Docente 2 nos ejemplifica el efecto contrario que puede tener un mal manejo de la comunicación de los maestros hacia sus estudiantes.

Cuánta gente brillante empezó haciendo primera posición y después nunca se puso una zapatilla de punta, pero son brillantes en lo que está haciendo, son arquitectos, amas de casa, cocineros, miles de profesiones que la danza les ayudó en su interior para ser mejores personas, y tú puedes, literalmente, bloquear a una persona en un momento de su vida que está en formación porque tú le dijiste que era gorda, le dijiste esto y otro (...) Deja, la persona sola se va dando cuenta y va encontrando su camino, 'hasta aquí llegué con esto, pero esto ha sido un momento feliz en mi vida, me ha ayudado mucho, he podido decidir hacer tal cosa, me ha ayudado para salir en público, me ha ayudado para romper mis miedos, me doy cuenta que trabajar en equipo es fundamental, he gozado tanto moviéndome de un lado para el otro con un grupo de 6 personas juntas' ¡Qué se yo! Entonces, eso es muy importante, las personas que enseñan pueden ser también los grandes frustradores de estas personas que pueden ser más felices (Docente 2, 2021).

Asimismo, la Docente 4 y la Docente 5 comparten discursos semejantes al mencionar el respeto que se le debe dar al proceso de aprendizaje de cada estudiante: “Validar sus intereses es mostrarle cuando está mejorando en algo, es llevarle y presentarle de repente con los tipos de danza que les pueda interesar” (Docente 4, 2020). Mientras que Docente 5 añade: “Me parece importante el respeto por el proceso, que el rigor de la disciplina no invalide el proceso. Ahí creo que cualquier práctica, cualquier curso que se posicione en ese lugar va a ser positivo” (Docente 5, 2020). La Docente 3, en cambio, menciona un acto que considera contraproducente en el ámbito de la educación en danza.

De las maneras que me parece fatal enseñar, que no lo haría nunca, es el comparar. Yo creo que cada ser humano es único y especial. Algo que he tratado siempre de enseñar y que lo estudié y aprendí en Londres, es que antes

que tener los cuerpos de tus estudiantes tienes esto (señala la cabeza) y esto (señala el corazón) (Docente 3, 2021).

Para complementar estas últimas ideas, es preciso mencionar el estudio de Pratt (1998) y cinco perspectivas docentes en la enseñanza. Señalamos una de ellas que engloba las ideas expuestas por las docentes del ideal en la manera de conectar con sus estudiantes: una perspectiva de retroalimentación. Como describe el autor, esta perspectiva no es permisiva ni posesiva, más bien se caracteriza por el alto grado de confianza y respeto por ambas partes y, además, busca el equilibrio entre el cuidado y el desafío (Pratt, 1998). El objetivo es ayudar a los estudiantes a construir esta autodisciplina y seguridad en sí mismos.

Añadiendo a esto último, la Docente 2 menciona el término de la excepción: “Puede haber una excepción, se respeta una excepción, pero la excepción, como su palabra lo dice es una excepción; puede entrar alguien corriendo porque se le dio permiso para entrar ese día, ese día, pero no que sea costumbre”. Con el fin de aportar a un ambiente libre y saludable en las interrelaciones que se dan en un salón, menciona lo siguiente: “(...) es un estado de libertad, tú permites que todo pueda fluir bien, pero también no de esa manera tan rígida que no permitas una excepción, las excepciones forman parte de nuestra existencia” (Docente 2, 2021).

De esta manera dialogan los discursos de la Docente 2 con la Docente 5, cuando esta dice: “La disciplina para mí está compuesta por acuerdos, o reglas, o disposiciones, pero que no tienen por qué ser rígidas y restrictivas, sino que más bien son acuerdos para facilitar un aprendizaje” (Docente 5, 2020). Retomando a Pratt (1998), precisamente este tipo de perspectiva retroalimentadora trabaja en aras de que los estudiantes aprendan a que son capaces y autosuficientes para alcanzar sus objetivos.

Por otro lado, la Docente 2, quien además también mencionó el tema del respeto hacia el proceso del estudiante, agrega a este entendimiento el respeto que debe haber a todo el

ambiente que conforma la experiencia enseñanza-aprendizaje de la danza. Este respeto debe ser transmitido por el ejemplo del maestro y ejercer cierta reiteración para que pueda darse de manera orgánica.

Yo creo que en mis clases sí se lleva un ambiente de disciplina, basada sobre un respeto hacia el otro, no necesariamente solo el respeto hacia mí que soy la persona que da la clase, sino el respeto a todo ese ambiente. No solamente hacia las personas, hacia las cosas: no se tiran las puertas, no se tiran las medias para cualquier parte, todo se ubica en un sitio para que no estorbe, si hay un ensayo las gente tiene que flexionar las piernas porque si tú las estiras viene el otro corriendo y se saca la mugre (...) hay un montón de detalles de una disciplina que se tiene que mantener en un ambiente donde hay movimiento (...) no puedo llegar con otra energía de la calle, con el corazón que me late y angustiada, no, porque genero un ambiente y una atmósfera que no se necesita, para el aprendizaje la atmósfera es fundamental (Docente 2, 2021).

A propósito de esto, Butler (2015) señala sobre “la importancia de cómo estamos situados en el mundo, cómo estamos aprendiendo, cuál es la infraestructura del aprendizaje” (Butler, 2015). Y por infraestructura, podemos interpretarla con el estado interno del bailarín aprendiz al momento de aprender. Si bien lo expuesto por la Docente 2, puede ser relacionado por algunos como una manera del estilo conservatorio de desarrollar una clase de danza, es un pensamiento que encuentra eco en varios espacios donde se considera el suceso en sí mismo de una clase de danza, sagrado: las energías de maestros y estudiantes generan esta atmósfera.

Estas fueron las respuestas que se recogieron al preguntar por sus prácticas docentes aplicadas en sus metodologías de enseñanza de la danza. Podemos apreciar que estas

prácticas consideran el bienestar de los estudiantes directamente en todo momento, así como también la búsqueda de generar ambientes flexibles, cercanos y donde prima el respeto recíproco.

Ahora expondremos aquellas prácticas que estas maestras consideran positivas, en los diversos quehaceres del estudiante de danza, para optimizar su aprendizaje y desarrollo como persona y bailarín.

3.3. Prácticas en el quehacer cotidiano y artístico para el desarrollo del bailarín

Según Lujano (2016), los bailarines deben desarrollar destrezas que les permitan adaptarse al contexto profesional y “por ello el autoconocimiento y la disciplina forman parte central del oficio” (p. 106). Para comprender cómo se da esto es importante conocer aquellas prácticas cotidianas implicadas en la conformación de la identidad de los sujetos (Aguirre, 2005).

Al analizar las respuestas de las maestras se compartieron varias prácticas -a modo de consejos- que el bailarín debería incluir y considerar en su quehacer cotidiano y artístico.

En primer lugar, la Docente 1 nos comparte su apreciación sobre cómo todo, incluso acciones bastante ordinarias, pueden ser parte de un entrenamiento para el bailarín y que todo depende de su curiosidad para encontrar lo interesante y provechoso en ello.

Yo creo que todo sirve. Me entreno con diferentes cosas, hasta con tareas domésticas, para mí el entrenamiento tiene que ver con el movimiento, no necesariamente con una técnica, entonces yo me pongo a sacudir todo y para mí es un entrenamiento, si me pongo a barrer y barro a mi máximo para entrenarme y me divierto más que barrer normal (risas) Entonces yo sí creo que todo te construye dependiendo de cómo lo tomes; hay miles de técnicas, miles, y depende de tu curiosidad y de tu investigación para que las adoptes como investigación (Docente 1, 2020).

Frente a esto, Seligman (citado en Stinson, 2005) reafirma la importancia de que los educadores en danza cultiven y promuevan estas virtudes -la curiosidad, el amor por el aprendizaje, el pensamiento crítico y la originalidad- ya que la danza en sí te abre la mente y te hace consciente de cosas diferentes.

Tomando lo último mencionado en esta cita, en segundo lugar, la misma docente recalca la importancia que tiene para ella que el bailarín incluya la investigación como parte de su crecimiento artístico profesional: “Yo no concibo ahora a un bailarín que no investigue, que repita o que baile por bailar, estamos hablando de la contemporaneidad ¿no? Estamos hablando de lo que ahora se menciona como danza viva, como el teatro vivo que, si no hay investigación pues, no hay nada” (Docente 1, 2020).

En tercer lugar, como parte de este rol investigativo que debería incluir el bailarín en su quehacer artístico –tanto teórico como práctico– la Docente 6 considera valioso que el estudiante pueda pasar por diferentes metodologías y probar diversas técnicas que nutran su bagaje corporal, motriz, técnico e intelectual: “Sí creo que como estudiante es muy rico, es muy importante, poder pasar por distintas metodologías, porque las puedas entender en su dimensión y respetarlas también en su dimensión” (Docente 6, 2020). Para añadir a esta idea, Walker, Nordin-Bates y Redding (2010) destacan otras capacidades que no necesariamente son físicas o atléticas de los bailarines, sino que tienen que ver con la capacidad expresiva, la creatividad, comprender la improvisación, la musicalidad; entre otros elementos más.

Además, la Docente 6 considera que, si bien el interés debe ser de los estudiantes de buscar estos espacios, las instituciones deberían continuar proponiendo abrir estos espacios con el fin de reforzar estos intereses.

Sería muy interesante, muy nutritivo pensar otro tipo de experiencias dentro de la formación que puedan alimentar esos aspectos que tienen que ver con reforzar nuestro interés. Ya sea desde implementación de cursos diversos o

espacios que tengan que ver con simplemente el hecho de hablar, de pensar la danza desde otro lugar (Docente 6, 2020).

En cuarto lugar, la Docente 4 comparte su postura sobre cómo la mayoría tiene una idea de disciplina en la danza desde la individualidad y no como colectivo: “La danza es una actividad colectiva por más individual que parezca (...) La práctica y la enseñanza de la danza ha sido algo colectivo siempre” (Docente 4, 2020). A lo que añade lo siguiente:

Entonces, comprender que uno de los componentes principales de la danza es la colectividad, porque cuando yo estoy en escena estoy bailando con un grupo, no se trata de que yo baile sola, entonces si no estoy desarrollando un sentido de grupo, del colectivo y de lo que le hace bien a todo el grupo (...) y pienso solamente en mí, no estoy comprendiendo algo que es indispensable en un bailarín. Eso ya de por sí va en detrimento de tu formación como bailarín. El bailarín tiene que sentirse como un individuo dentro de un grupo, y tiene que pensar en que su danza es una danza grupal, aunque esté bailando solo (Docente 4, 2020).

Haciendo eco a esto, Quintana (2019) señala que “la danza, al tener un alto grado de aceptación social, tuvo un efecto integrador que estimuló el desarrollo de capacidades motrices, expresivas, cognitivas, síquicas y sociales, así como el aprendizaje de valores como la cooperación, la solidaridad, la tolerancia y el respeto” (p. 102). Aquí pues, se considera importante pensar la práctica de la danza de cada individuo como una pieza más dentro del vasto campo de posibilidades e interrelaciones que este arte ofrece.

La quinta práctica considerada favorable para el desarrollo del bailarín dialoga con lo dicho por la Docente 4 sobre la comprensión de la colectividad y el sentido de empatía en el ambiente dancístico, es la importancia de que el estudiante pueda relacionarse

saludablemente con sus emociones. Esto se vincula con el cuidado de la salud mental y las prácticas que aportan a su bienestar. La Docente 5 menciona:

La necesidad de poder estar atento a cuando no estoy pudiendo relacionarme adecuadamente a mis emociones, cuando algo me está sobrepasando, o cuando, por ejemplo, el movimiento puede hacer que aparezca algo relacionado con mis emociones que no estoy pudiendo manejar (...) o como también ha habido casos de personas o profesores que han pasado los límites en cómo relacionarse positivamente manteniendo los límites con un alumno ¿no? Son temas que a mí me parece que sería muy importante integrarlos a la educación del bailarín (Docente 5, 2020).

Vealey (2007) define las habilidades mentales como aquellas que permiten alcanzar un máximo rendimiento y bienestar a través de la regulación de los pensamientos, las emociones y los comportamientos. Además, identificó cuatro grandes categorías de habilidades: las habilidades básicas, que incluyen la autoconciencia y la confianza en uno mismo; las habilidades de rendimiento, que incluyen las habilidades perceptivo-cognitivas y el enfoque atencional; las habilidades de desarrollo personal, como la competencia interpersonal y el logro de la identidad; y las habilidades de equipo, que incluyen la comunicación y el liderazgo. (Vealey en Aujla & Farrer, 2015, p. 3).

Según la Docente 5, cuando el estudiante encuentra esta relación saludable consigo mismo está más atento a cuidar su cuerpo en varios aspectos y considera que la Educación Somática y las Artes Expresivas pueden ser buenos canales para conseguir ese estado:

Tú vas a cuidar tus lesiones y vas a cuidar tu alimentación si estás en una buena relación contigo, si estás respetando tus límites, si estás reconociendo tus necesidades, si estás aceptándote con tus lados más positivos y tus lados más frágiles, más débiles, vas a poder atenderte. Entonces creo que ese lado,

es un lado que en general no se ha cuidado tanto en la labor artística de la danza (...) y que creo que la Educación Somática y las Artes Expresivas son buenos canales (Docente 5, 2020).

En sexto lugar, la Docente 2 comparte su opinión respecto a la importancia de aprender a reconocer los espacios que suman a tu desarrollo como bailarín y persona, y saber salir con respeto de los lugares que el estudiante no considere adecuados para su integridad.

A veces es mejor tener una mala experiencia que te enseñe, a muchas a medio pelo que no te dejan nada. Entonces, a veces el estar en un lugar donde te das cuenta que ahí no debes estar, te da una experiencia de después oler rápidamente, ciertos indicios te lo dicen “Mmm, esto se parece a tal momento, ayayay, mejor me quito, esto no me está gustando” pero a la primera, ya pasaste por ese momento que de pronto fue feo, pero es el momento de tu crecimiento personal (...) y si no te gustan aprende a salir de ellos de una manera educada (Docente 2, 2021).

Seligman (citado en Stinson, 2005), nombra una segunda virtud a considerar: la valentía. El autor considera que esta virtud está vinculada con el pensamiento crítico para que las personas puedan emplearla con criterio en situaciones de peligro. Cabe mencionar que, esta palabra puede ser entendida también como una acción de “bravería”, relacionada a la impulsividad; sin embargo, aquí se plantea a la valentía como una virtud que se construye conscientemente en base al aprendizaje de experiencias pasadas.

En séptimo lugar, la Docente 4 menciona lo valioso de la exposición para el artista bailarín con otras manifestaciones artísticas, aprender de ellas, contemplarlas: “Sí creo que es importante que se puedan manejar y codear con diversidad de propuestas de danza, pero también artísticas” (Docente 4, 2020).

Y, por último, en octavo lugar y sumando a lo expuesto en el párrafo anterior, la Docente 2 y la Docente 4 expresan lo vital que es para el bailarín -antes que un crecimiento artístico- el crecimiento como persona, como ser humano. Y esto implica una exposición al mundo y hacia otros grupos humanos que no necesariamente se dediquen a lo artístico, pero que pueden enriquecer de información nueva la mirada del bailarín en formación y profesional: “(...) realmente el crecimiento tiene que ser como ser humano (...) o sea, no te puedes quedar en una burbujita, no te debes de quedar. Tienes que salir de tu burbuja, tienes que ver otras realidades, tienes que hacer otras labores” (Docente 2, 2021). Mientras que Docente 4 menciona:

Porque un artista también se tiene que llenar de la vida. Entonces, creo que he tratado -a veces mejor que otras, a veces no tanto- de no descuidar ambas cosas porque a veces la extrema disciplina también te aísla, te mete en una burbuja que como artista no te hace bien, o sea como persona, como artista tampoco (Docente 4, 2020).

De esta manera, se compartieron diferentes y a la vez complementarias prácticas que el estudiante y profesional de la danza puede incluir en sus quehaceres diarios y artísticos. Prácticas que se pueden amoldar a distintos contextos según se requieran.

3.4. Disciplina entendida como una pasión que moviliza

Una palabra recurrente en todas las entrevistas fue vincular la disciplina con la pasión. La pasión entendida como el compromiso y la convicción con la cuál una persona realiza las cosas y vive en el mundo. Duckworth (2016), señala en su libro *Grit: The Power of Passion and Perseverance*, cómo la palabra pasión es utilizada para describir emociones intensas, incluso algunos la relacionan con la palabra “obsesión”. Sin embargo, cuando se hace la pregunta ¿qué se necesita para ser exitoso?, la mayoría de las respuestas concluyen en:

pasión. Y, no entendida como una escala de intensidad, sino como la idea de la constancia en el tiempo (p. 31).

Al respecto, la Docente 1 comparte cómo, a lo largo de su labor docente, se topa con estudiantes que aún no han encontrado sus pasiones, haciendo diferencia entre gustar y estar apasionado.

Yo observo a muchos alumnos que no han descubierto todavía sus pasiones a pesar de que les gusta la danza. Pero gustar es muy diferente a estar apasionado, y la pasión es un proyecto de vida, te lleva hacia un proyecto de vida (Docente 1, 2020).

Es interesante la diferencia que realiza la Docente 1, ya que podemos relacionarlo con un aspecto que genera cierta controversia en el ámbito de la danza: ¿es suficiente ser talentoso y que te guste bailar? En respuesta a esto, la Docente 2 nos dice:

El talentoso no necesariamente termina siendo el más brillante, porque ¿dónde está el tesón? ¿dónde están las ganas? ¿dónde está la voluntad? Todo eso tiene que estar dentro de la persona que estudia (...) No es el 100% condiciones, tú puedes tener muchas condiciones para todo, pero ¿dónde está esa voluntad para movilizar esas condiciones? (Docente 2, 2021).

Asimismo, las maestras resaltaron el momento en el que el bailarín encuentra su vocación y cómo están vinculados a ciertos factores emocionales internos que, como cuenta la Docente 5: “no tienes duda de que ahí es donde tu alma está vibrando” (Docente 5, 2020).

La Docente 6, añade:

En todo caso yo quisiera entender la disciplina como un lugar de compromiso, como un lugar de compromiso con eso que tú haces y que te hace ser juicioso, ser insistente, interesado, responsable (...) nuevamente, vinculado afectivamente y mentalmente a eso que me interesa, pero que no puede estar

solo regulado por un otro, sino que tiene que ver con mis propias convicciones frente a eso (Docente 6, 2020).

Además, se compartieron algunos ejemplos de cómo en su labor docente se han encontrado con estudiantes en los cuales ya afloraba esa pasión por el movimiento y la danza. La Docente 4, nos cuenta una de sus experiencias con la Docente 6 años atrás, cuando fue su estudiante:

Ellos estaban ahí porque estaban contentos y se querían formar como bailarines, estoy hablando de los que ya querían ser bailarines no de los que iban a pasar un buen rato, por ejemplo, el caso de Docente 6 y todas ellas que fueron mis alumnas en un momento, con ellas nunca, ni siquiera se me ocurrió pensar en disciplina porque ya lo eran, estaban ahí por pura pasión (Docente 4, 2020).

Tú tienes que ir a tu clase, porque tu clase es tu alimento, tú misma te autodisciplinas. Hay gente que viene desde 3 horas de bus para tomar una clase en un lugar recóndito porque quiere hacer clase con ese maestro, con esa maestra, porque ahí es donde está aprendiendo, y se saca la mugre, y tiene todo en contra, pero su disciplina lo marca porque es su pasión (Docente 2, 2021).

La Docente 3 nos invita a pensar la disciplina como una: “disciplina positiva, es la manera como siempre lo he tomado. Te enriquece como ser humano, te organiza, te motiva” (Docente 3, 2021) y, Docente 5 añade, “es un lugar que sientes que te expande, no que te retrae” (Docente 5, 2020).

De esta manera, podemos reconocer el lugar de la disciplina entendida como pasión para estas maestras. En palabras de Duckworth (2016), sugiere a la pasión vista como una

brújula. Aquello que te toma tiempo construir, con lo que puedes jugar y acertar. Lo que te guiará en el largo y sinuoso camino hacia donde uno anhela estar (p. 33).



CONCLUSIONES

Hoy en día, desde el ámbito de la educación básica, se apuesta por propuestas que velen por la formación de sujetos autónomos, críticos, capaces de trabajar a favor del desarrollo de convicciones propias y de adquirir habilidades que le permitan llevar a cabo esas convicciones, siendo consciente y responsable de los efectos que sus decisiones tienen en los diversos ámbitos de la vida de una persona. Es notable el avance que existe actualmente en los contextos educativos por dejar de lado viejos esquemas donde primaba una obediencia ciega y represora. Cada vez más se va acortando la brecha entre instituciones como la escuela y las de educación superior; ambas con el mismo enfoque de brindar las herramientas necesarias para formar personas integrales que cohabitan en una sociedad.

No obstante, es aún evidente el doble entendimiento que circula sobre la disciplina en el ámbito de la educación en danza. El primero de ellos, lo que socialmente se ha conocido como las maneras de controlar, vigilar, castigar las conductas de una persona. Entendimiento que plantea ejercer una disciplina que busca la sumisión y docilidad de los cuerpos, la uniformidad en las maneras de ser y hacer de los sujetos, que instaura parámetros estrictos sin apertura al diálogo y que prioriza la repetición automatizada y la producción sin lugar al cuestionamiento. Si bien, en la actualidad, cada vez son menos los espacios en donde se ofrece este modelo educativo de la danza, aún prevalecen en este ámbito.

Y en segunda instancia, un entendimiento de la disciplina como el combustible movilizador para alcanzar objetivos y trazar nuestro proyecto de vida. Una disciplina convertida en pasión que dialoga con las convicciones de la persona enriquece diversos ámbitos de su vida y les presenta un norte.

Analizar la trayectoria de las bailarinas entrevistadas, me ha permitido conocer un poco más de su contexto familiar y educativo en una primera etapa de sus vidas. He podido identificar que la mayoría creció en un contexto regulado por la primera descripción que hice

sobre la disciplina. Sin embargo, ha sido muy interesante recoger los relatos sobre su formación dancística en su niñez y cómo vinculan la disciplina de manera diferente cuando se trata de su labor como pedagogas.

Así también, encuentro sumamente valioso el aporte que están dejando con su ejemplo de las buenas prácticas docentes que incluyen en sus diversas metodologías de enseñanza: crear distintas estrategias para mejorar la comunicación entre docente-estudiante, valorar que todo puede ser positivo dependiendo de la conducción de la información, generar interés y validar los esfuerzos de los estudiantes, respetar el proceso de cada persona, plantear acuerdos entre docente-estudiante en vez de “reglas” y enseñar a construir y respetar conjuntamente la atmósfera del espacio de clase.

Asimismo, resalto y agradezco las diferentes prácticas complementarias que nos comparten a modo de recomendaciones, para seguir alimentando el desarrollo del bailarín en sus diversas etapas: despertar nuestra curiosidad y no dejar de investigar, transitar por distintos abordajes del movimiento y de expresión, trabajar desde la empatía y pensar la danza desde lo colectivo, prestarle cuidado a la salud mental y emocional, saber identificar los espacios que nos potencian y saber salir de los que más bien nos retraen, contemplar, compartir y colaborar con otras manifestaciones artísticas, pero sobre todo, buscar que todo esto que podemos hacer antes de hacernos mejores bailarines, nos hagan mejores personas.

Quiero agregar que, el haber analizado las conversaciones de estas entrevistas me ha llenado de mucha inspiración cada trayectoria y cada manera de entender la disciplina. Me he sentido identificada con cada una de ellas cuando se refieren a esta disciplina como la pasión, el respeto y compromiso por la danza. En mi corta trayectoria como bailarina de danza contemporánea, he tenido el privilegio de tener como maestras a cuatro de ellas y puedo decir que el ejemplo que me dieron en aquel tiempo sembró en mí la convicción de continuar por este maravilloso, complejo, exigente e infinito mundo del movimiento.

Para concluir, comparto una última cita que surgió en una de las conversaciones al momento de abordar la disciplina en la danza:

Danza es ofrecer, es entregar, es agradecer, es mirar hacia arriba, levantar las manos y agradecer a los astros, eso es danza. El hombre danza por agradecimiento, para que llueva, para que truene, para que venga el grano, para poder hacer el amor ... el ser humano danza con esos principios. -

Docente 2, 2021



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, M. (2005). *Mares y puertos: navegar en aguas de la modernidad*. México D.F.: UNAM/Plaza y Valdés.
- Aguirre, M. (2015). Cultivar al ciudadano. Modernidad y nuevas prácticas de formación artística en el siglo XIX. En M. Aguirre, G. Hernández, F. Pérez & J. Trujillo (Coord.), *Educación en el arte. Protagonistas, instituciones y prácticas en el curso del tiempo (Debates por la Historia IV)* (pp. 279-315). México D.F.: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Aujla, I., Nordin-Bates, S., & Redding, E. (2014). A Qualitative Investigation of Commitment to Dance: Findings from the UK Centres for Advanced Training, *Research in Dance Education*, 15(2), 138-160. doi: 10.1080/14647893.2013.825764
- Aujla, I. & Farrer, R. (2015). The role of psychological factors in the career of the independent dancer. *Frontiers in Psychology*, 6(1688), 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01688
- Banz, C. (2008). *La disciplina como proceso formativo* [documento en PDF]. Recuperado de https://www.academia.edu/15147096/La_disciplina_como_proceso_formativo
- Blanco, R. (2012, agosto). Campos, relaciones y redes de poder: debates teóricos para la comprensión de las disputas por el control del estado. *Revista Reflexiones*, 95-106. doi: 10.15517/rr.v0i0.1526
- Brookfield, S. (2016). *The Skillful Teacher. On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom* (3ra edición). California: Jossey-Bass.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de Habitus: “Con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (10), 31-45. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3664>

Cesio, V. (2017). *Enciclopedia Latinoamericana* (versión electrónica). Sao Paulo: Boitempo.

Recuperado de <http://latinoamericana.wiki.br/es>

Correa, E. (2020). Educación, disciplina y castigo: consideraciones en torno a los

mecanismos de contención. *Revista Filosofía UIS*, 19(2), 241-262.

<https://doi.org/10.18273/revfil.v19n2-2020013>

Cubero, C. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de

comunicación. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2),

1-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740202>

Danzapucp (2007). *PERÚ EN DANZA: Vera Stastny*. [Archivo de video]. Recuperado de

<https://youtu.be/C9BBXVfjekw>

Duckworth, A. (2016). *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. Nueva York: Scribner.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI

Editores.

Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior. ¿Qué es una buena

enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 3(33), 129-141. Recuperado

de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7058803>

Green, J. (2003). Foucault and the Training of Docile Bodies in Dance Education. *Arts and*

learning research journal, 19(1), 99-125. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/266794920_Insight_and_Voice_in_Artful_](https://www.researchgate.net/publication/266794920_Insight_and_Voice_in_Artful_Analysis_A_Co-operative_Inquiry)

[Analysis_A_Co-operative_Inquiry](https://www.researchgate.net/publication/266794920_Insight_and_Voice_in_Artful_Analysis_A_Co-operative_Inquiry)

Irving, H. & Giles, A. (2011). A dance revolution? Responding to dominant discourses

in contemporary integrated dance, *Leisure/Loisir*, 35(4), 371-389. doi:

10.1080/14927713.2011.648415

Iriarte, F., Núñez, R., Gallego, J. & Suárez, J. (2008). Concepciones de los maestros sobre

la creatividad y su enseñanza. Revista *Psicología desde el Caribe*, (22), 84-109.

Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2008000200007

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa (Ed.). *Escuela, poder y subjetivación*, (pp. 259-327). Madrid: La Piqueta.

Lujano, I. (2016). *La cultura disciplinaria en la formación de bailarines de danza contemporánea: el caso de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea - México*. (Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires).

Recuperado de

https://www.lareferencia.info/vufind/Record/EC_71d1949557b7d65a0df154e71a3ccafdf

Lynton, A. (2007). La danza: enseñanza, repetición, creatividad e investigación, o ¿se puede enseñar la danza como arte de investigación creativa? En E. Cámara & H. Islas (Coord.), *La enseñanza de la danza contemporánea: una experiencia de investigación colectiva*, (pp. 251-319). México D.F.: UACM, CONACULTA, INBA, CENIDI Danza. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11271/280>

Megías, M. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*. (Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia, España). Recuperado de

<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/23326/Megias.pdf?sequence=1>

Parra, M. (2006). *Poder y estudios de las danzas en el Perú*. (Tesis de Licenciatura. Facultad de Sociología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú). Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12672/2858>

Pratt, D. and Associates (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher*

Education. Florida: Krieger Publishing

Prichard, R. (2020, octubre). Does Dance Teach Self-Discipline or Obedience? Students

Discuss, *Journal of Dance Education*, 1-5. doi: 10.1080/15290824.2020.1792915

Usubiaga, V. (2016, julio-diciembre). Estados del arte.

Quintana, R.F. (2019). La Danza en las dimensiones del Ser Humano y los contenidos

escolares. *Plumilla Educativa*, 23(1), 93-120. Recuperado de

<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3349.2019>

Rivera, M. (2018). *Creencias docentes sobre disciplina en una escuela ayacuchana de*

gestión mixta: subjetividades de función pública. (Tesis de Licenciatura. Facultad

de letras y ciencias humanas. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú).

Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/13487>

Roel, M. (2013, julio). Algunos conceptos sobre “el poder” en Michel Foucault y Pierre

Bourdieu. [Publicación en blog]. Recuperado de

<https://iinnuar.wordpress.com/2013/07/08/foucault-bourdieu-algunas-nociones-sobre-el-poder/>

Sabbatella, P. (2000). Control del comportamiento y disciplina en el aula de música. *Revista*

de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, 1(5), 1-5. Recuperado de

https://www.academia.edu/764429/Control_del_Comportamiento_y_Disciplina_en_el_Aula_de_M%C3%BAsica

Salazar, A. (1997). *La danza y el ballet*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Stinson, S. (2005). Why Are We Doing This? *Journal of Dance Education*, 5(3), 82-89. doi:

10.1080/15290824.2005.10387290

Tambutti, S. (2010). Historia de la danza (apuntes de cátedra inéditos).

ANEXOS

ANEXO 1

Guía de entrevista docentes 2020

GUÍA DE ENTREVISTA DOCENTE

Ficha de datos demográficos

Sexo:	
Edad:	
Cargo/ocupación:	
¿Hace cuánto tiempo viene desempeñándose como bailarín profesional?	
¿Hace cuánto tiempo trabaja como docente en danza?	
¿Y en la Especialidad de Danza PUCP y/o en otras especialidades, instituciones?	
¿Me puede comentar un poco sobre su experiencia académica/formativa y laboral?	

Objetivo

El objetivo principal de esta guía de entrevista es poder recoger las impresiones en relación a la *disciplina* por parte de docentes y estudiantes de la Especialidad de Danza.

Objetivos específicos

1. Conocer cómo vincula el entrevistado sus creencias sobre la disciplina al contexto académico y social, desde el rol que desempeña.
2. Comprender cómo explica estas relaciones, entre sus creencias y el ámbito académico y social, y
3. Conocer cómo aplica esto a su quehacer cotidiano y artístico.

Concepciones de la disciplina en la educación

Muchas gracias por acceder participar de esta entrevista. Esta durará aproximadamente 45 minutos y se divide en dos secciones. En la primera, comenzaremos hablando sobre la disciplina en la educación, y luego pasaremos a conversar sobre la disciplina específicamente para la formación en danza.

Para iniciar, quisiera hacerle algunas preguntas generales sobre cómo entiende usted la disciplina.

- En primer lugar, ¿qué entiende usted por disciplina?
 - Si pudiera definirla en pocas palabras, ¿qué diría? / Si pudiera describirla en 3 palabras, ¿cuáles serían?
- ¿Cuál es el objetivo de la disciplina dentro de la educación?
 - ¿A qué se refieres por ...?
- ¿Cómo se desarrolla la disciplina en las personas?

- Si tuviera que decidir por una de las siguientes, cuál decidiría ¿"la disciplina se enseña", "la disciplina se estimula", "la disciplina surge innatamente"? ¿Por qué?
- Algunos dirían que ciertos factores influyen en la construcción de lo que se considera disciplina. Por ejemplo, la familia, la cultura, la propuesta institucional y la formación en otras instituciones. ¿Cree que alguno de estos puntos está relacionado con la construcción de la disciplina?
 - ¿Podría decirme cuáles están relacionados y cuáles no?
 - ¿Qué entiendes por ...? ¿A qué te refieres por ...?
 - ¿Tiene en mente algún otro factor que esté relacionado con la disciplina?

Muchas gracias por sus respuestas en esta primera parte sobre la disciplina en la educación. Ahora, pasaremos a hablar sobre la formación en danza.

- ¿Conoce el reglamento disciplinario aplicable a los alumnos y alumnas de la universidad? ¿Conoce el reglamento disciplinario aplicable al personal académico?
 - Si la respuesta es afirmativa: ¿se siente identificado con esta propuesta?
 - ¿Está de acuerdo con lo que se estipula en el reglamento?
 - Si la respuesta es negativa: El reglamento disciplinario es un documento que se encuentra en la página de la PUCP, en donde estipulan cuáles son las faltas leves, graves y muy graves, y qué sanciones existen de acuerdo a la falta y todo el procedimiento. Se mencionan faltas como el plagio, consumir alcohol, drogas dentro de la institución, agresiones físicas, acoso, etc. Todas estas actitudes que no son aceptadas y que no se alinean con los principios y valores que inspiran a la universidad.
- Adicionalmente a lo propuesto en estos reglamentos, ¿considera que hay un entendimiento particular de la Especialidad con respecto a la disciplina? ¿Cómo es este entendimiento?
 - Si la respuesta es afirmativa: ¿se identifica con esta propuesta? ¿Por qué?
 - En la sección anterior me comentó que usted entiende la disciplina como [...] ¿considera que esto difiere de lo planteado por la Especialidad de Danza?
 - Si la respuesta es negativa: ¿considera que debería tenerse una postura particular?
- A lo largo de su formación, ¿considera que alguno de sus maestros ha influido profundamente en usted en relación al aspecto disciplinar?
 - ¿Qué aspectos de esa persona (s) valora/rechaza ...?
 - ¿Me podría dar un ejemplo de...?
- ¿Qué prácticas de enseñanza considera que son positivas para el fomento de la disciplina en el estudiante? / ¿Qué prácticas de enseñanza considera que son negativas para el fomento de la disciplina en el estudiante?
- ¿Considera que sus concepciones sobre la disciplina en el aula han cambiado a lo largo del tiempo o se han mantenido estables? ¿Cómo? ¿Por qué?
- ¿Me puede comentar de estas distintas experiencias / distintos entendimientos de la disciplina que ha tenido a lo largo de su carrera docente?

Para finalizar, voy a presentar dos casos y haré preguntas en relación a ellos.

Caso 1

Fabiola es una estudiante de danza que realmente se sentía desanimada y tenía dudas sobre la elección de su carrera, esto la llevó a faltar con mucha frecuencia. Si bien ella sabía que no era una justificación para sus ausencias, sabe que es bastante talentosa y que puede desarrollar con facilidad las clases. Esto también lo saben sus profesores que la estiman y no saben muy bien qué hacer frente a este comportamiento, sin embargo, aun así, la consideran para participar de las clases y presentaciones. Muchos de sus compañeros no están de acuerdo con esta situación.

- ¿Qué opinión merece esta situación para usted?
- ¿Estás de acuerdo con la decisión tomada por los docentes? ¿Por qué? ¿Por qué no?
- ¿Considera que este es un problema de disciplina? ¿Por qué? ¿Por qué no?

Caso 2

Se dice que el cuidado físico y emocional del bailarín dentro de una formación dancística es un aspecto muy importante. Según la International Association for Dance Medicine & Science (IADMS), la alimentación adecuada, el tratamiento a lesiones y el acompañamiento psicológico, deben estar siempre presentes en el quehacer cotidiano y artístico del sujeto con el fin de asegurar un mayor desempeño en su práctica.

- ¿Cree usted que estos aspectos tienen relación con la disciplina en la formación en danza? ¿De qué manera?
- ¿Conoce de otras actividades que se consideren a favor de un mayor desempeño durante la formación y para el quehacer artístico del bailarín?



ANEXO 2

Guía de entrevista docentes 2021

**GUÍA DE ENTREVISTA
DOCENTE**

Ficha de datos demográficos

Sexo:	
Edad:	
Cargo/ocupación:	
¿Hace cuánto tiempo viene desempeñándose como bailarín profesional?	
¿Hace cuánto tiempo trabaja como docente en danza?	
¿Me puede comentar un poco sobre su experiencia académica/formativa y laboral?	

Objetivo

El objetivo principal de esta guía de entrevista es poder recoger las impresiones en relación a la *disciplina* por parte de bailarinas y docentes profesionales de danza.

Objetivos específicos

4. Conocer cómo vincula el entrevistado sus creencias sobre la disciplina al contexto académico y social, desde el rol que desempeña.
5. Comprender cómo explica estas relaciones, entre sus creencias y el ámbito académico y social, y
6. Conocer cómo aplica esto a su quehacer cotidiano y artístico.

Concepciones de la disciplina en la educación

Muchas gracias por acceder participar de esta entrevista. Esta durará aproximadamente 30 minutos y se divide en dos secciones. En la primera, comenzaremos hablando sobre la disciplina en la educación, y luego pasaremos a conversar sobre la disciplina específicamente para la formación en danza.

Para iniciar, quisiera hacerle algunas preguntas generales sobre cómo entiende usted la disciplina.

- En primer lugar, ¿qué entiende usted por disciplina?
 - Si pudiera definirla en pocas palabras, ¿qué diría? / Si pudiera describirla en 3 palabras, ¿cuáles serían?
- ¿Cuál es el objetivo de la disciplina dentro de la educación?
 - ¿A qué se refieres por ...?
- ¿Cómo se desarrolla la disciplina en las personas?
 - Si tuviera que decidir por una de las siguientes, cuál decidiría ¿"la disciplina se enseña", "la disciplina se estimula", "la disciplina surge innatamente"? ¿Por qué?
- Algunos dirían que ciertos factores influyen en la construcción de lo que se considera disciplina. Por ejemplo, la familia, la cultura, la propuesta institucional y la formación en otras instituciones. ¿Cree que alguno de estos puntos está relacionado con la construcción de la disciplina?
 - ¿Podría decirme cuáles están relacionados y cuáles no?

- ¿Qué entiendes por ...? ¿A qué te refieres por ...?
- ¿Tiene en mente algún otro factor que esté relacionado con la disciplina?

Muchas gracias por sus respuestas en esta primera parte sobre la disciplina en la educación. Ahora, pasaremos a hablar sobre la formación en danza.

A lo largo de tu experiencia has trabajado principalmente en una escuela/academia formada por ti pero ... cómo ha sido la relación entre la disciplina que se ejerce desde la institución / has sentido en algún momento que en alguna institución en la que has trabajado la idea de disciplina iba en una dirección diferente a la que tú proponías/propones ... cómo ha sido la experiencia laboral, siendo ustedes docentes de danza, si usted ha trabajado en alguna institución, cómo ha sido planteada la idea de la disciplina (institucionalmente) y si siente que en lo particular ha sido diferente esta disciplina institucional a su idea particular. Cómo ha conversado su propia idea o entendimiento de la disciplina con los parámetros de la institución en los que ha trabajado o en los que se ha formado.

- A lo largo de su formación, ¿considera que alguno de sus maestros ha influido profundamente en usted en relación al aspecto disciplinar?
 - ¿Qué aspectos de esa persona (s) valora/rechaza ...?
 - ¿Me podría dar un ejemplo de...?
- ¿Qué prácticas de enseñanza considera que son positivas para el fomento de la disciplina en el estudiante? / ¿Qué prácticas de enseñanza considera que son negativas para el fomento de la disciplina en el estudiante?
- ¿Considera que sus concepciones sobre la disciplina en el aula han cambiado a lo largo del tiempo o se han mantenido estables? ¿Cómo? ¿Por qué?
- ¿Me puede comentar de estas distintas experiencias / distintos entendimientos de la disciplina que ha tenido a lo largo de su carrera docente?

Para finalizar, voy a presentar dos casos y haré preguntas en relación a ellos.

Caso 1

Fabiola es una estudiante de danza que realmente se sentía desanimada y tenía dudas sobre la elección de su carrera, esto la llevó a faltar con mucha frecuencia. Si bien ella sabía que no era una justificación para sus ausencias, sabe que es bastante talentosa y que puede desarrollar con facilidad las clases. Esto también lo saben sus profesores que la estiman y no saben muy bien qué hacer frente a este comportamiento, sin embargo, aun así, la consideran para participar de las clases y presentaciones. Muchos de sus compañeros no están de acuerdo con esta situación.

- ¿Qué opinión merece esta situación para usted?
- ¿Estás de acuerdo con la decisión tomada por los docentes? ¿Por qué? ¿Por qué no?
- ¿Considera que este es un problema de disciplina? ¿Por qué? ¿Por qué no?

Caso 2

Se dice que el cuidado físico y emocional del bailarín dentro de una formación dancística es un aspecto muy importante. Según la International Association for Dance Medicine & Science (IADMS), la alimentación adecuada, el tratamiento a lesiones y el acompañamiento psicológico, deben estar siempre presentes en el quehacer cotidiano y artístico del sujeto con el fin de asegurar un mayor desempeño en su práctica.

- ¿Cree usted que estos aspectos tienen relación con la disciplina en la formación en danza? ¿De qué manera?
- ¿Conoce de otras actividades que se consideren a favor de un mayor desempeño durante la formación y para el quehacer artístico del bailarín?

Para culminar, podría expresarse o profundizar en cualquiera pensamiento y/o puntos que hemos abordado en esta entrevista o relacionado a la disciplina. Profundizar en lo que el entrevistado / entrevistada quiera acerca del tema. Quisiera escucharte hablar libremente sobre el tema, cualquier cosa que me quieras decir sobre la disciplina.

ANEXO 3

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de esta, así como de su rol en ella como participantes. La presente investigación es conducida por Paula Andrea Peña Torres, estudiante de la Especialidad de Danza de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú y asesorada por la Mg. Lucía Ginocchio Castro. El objetivo de esta investigación es conocer y comprender las concepciones acerca de la disciplina de bailarinas peruanas que hoy en día ejercen como docentes de danza contemporánea.

Si usted accede a participar en esta investigación, se le pedirá responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado. Esto tomará aproximadamente 40 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 participación en la investigación es completamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas de la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Del mismo modo, se mantendrá anónimo el nombre de personas o instituciones que el entrevistado mencione. Una vez transcritas las entrevistas, se eliminarán del dispositivo del que fueron grabadas.

Si tiene alguna duda sobre la investigación, puede realizar preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas. De antemano le agradezco su participación.

Acepto participar voluntariamente en la investigación conducida por Paula Andrea Peña Torres. He sido informado (a) de que el objetivo de esta investigación es conocer las concepciones de bailarinas profesionales y docentes de danza en relación a la disciplina.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 40 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en esta investigación, puedo contactar a Paula Peña Torres y Lucía Ginocchio Castro a los siguientes correos electrónicos: paula.penat@pucp.edu.pe y lucia.ginocchio@pucp.pe.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada vía correo electrónico, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Paula Peña Torres o Lucía Ginocchio Castro a los correos electrónicos anteriormente mencionados.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha