



VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
LICENCIATURA DE ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y la directora del trabajo de grado titulado "Break Dance una experiencia pedagógica. Aportes de la formación corporal del teatro en el desarrollo de dimensiones humanas para adolescentes que participan en procesos de Break Dance", presentado en la modalidad de monografía por la estudiante Wendy Lorena Bohórquez Borda (C.C.1030601521- Código 2010277005), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

- ENTREGA UN TRABAJO PERTINENTE Y ESTRUCTURADO EN RELACIÓN CON EL SABER PROPIO DE LA LICENCIATURA.
- SE DESTACA LA REFLEXIÓN REALIZADA DE LOS CONCEPTOS TEMAS DEL SABER TEATRAL Y PEDAGÓGICO, Y LA RELACIÓN QUE SE ESTABLECE CON LAS CULTURAS URBANAS.
- SE RECOMIENDA DAR CONTINUIDAD A ESTA PROPUESTA INVESTIGATIVA.

En Bogotá, a los siete (07) días del mes de Junio de dos mil dieciséis (2016).

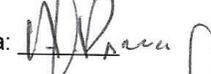
Jurado Cesar Falla

Calificación: 4.8

Firma: 

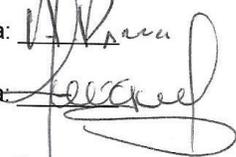
Jurado Hernando Parra

Calificación: 4.8

Firma: 

Directora Ángela Valderrama

Calificación: 4.8

Firma: 

Calificación final (Promedio de los tres): 4.8

**BREAK DANCE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA**

**Aportes de la formación corporal del teatro en el desarrollo de dimensiones humanas para adolescentes que participan en procesos de Break Dance.**

Wendy Lorena Bohórquez Borda

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ D.C.

2016

**BREAK DANCE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA**

**Aportes de la formación corporal del teatro en el desarrollo de dimensiones humanas para adolescentes que participan en procesos de Break Dance.**

WENDY LORENA BOHÓRQUEZ BORDA

CÓDIGO: 2010277005

**Informe de investigación en opción de grado.**

TUTORA:

ÁNGELA VALDERRAMA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ D.C.

2016

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Excellence in Education</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 4 de 3</b>	

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	TRABAJO DE GRADO
<b>Acceso al documento</b>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
<b>Título del documento</b>	BREAK DANCE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA.  Aportes de la formación corporal del teatro en el desarrollo de dimensiones humanas para adolescentes que participan en procesos de break dance.
<b>Autor(es)</b>	BOHÓRQUEZ BORDA, WENDY LORENA.
<b>Director</b>	ÁNGELA VALDERRAMA
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2016. 86p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. UPN
<b>Palabras Claves</b>	Formación, cuerpo, dimensiones humanas, culturas juveniles, Break Dance, escuela activa, enfoque socio cultura, “ser” cuerpo, Antropología teatral, adolescencia.

2. Descripción
<p>El trabajo de grado que se propone da cuenta de una investigación que nació de una experiencia personal de la investigadora en la práctica de una cultura juvenil denominada Hip hop desde su conocimiento dancístico en el Break Dance, en donde identifica que la enseñanza de esta práctica, realizada en su mayoría por adolescentes carece de un estudio pedagógico que impacte a la población, en tanto su enseñanza se limita a la reproducción de una técnica y un trabajo físico. En este sentido, la investigación nace del cuestionamiento por interpelar las prácticas de formación informal desde la formación académica llevada a cabo en la Licenciatura en Artes Escénicas, con la intención de, a través de la formación corporal del teatro ampliar el espectro formativo en los adolescentes que participan en procesos de break dance. Así la investigadora crea un proceso de enseñanza-aprendizaje en break dance en la localidad de Kennedy-Bogotá, para adolescentes residentes de estratos uno y dos de la UPZ Patio Bonito con la intención pedagógica de desarrollar dimensiones humanas por medio de la creación de un proyecto pedagógico y didáctico que articula los enfoques de la escuela activa y el enfoque socio-cultural, asimismo, la formación del cuerpo interpelada por el estudio epistemológico y pragmático de la noción corporal promovida por el teatro desde la Antropología teatral de Eugenio Barba y los postulados de Michael Chejov y por último las técnicas del Break Dance.</p>

3. Fuentes
<p>Álvarez, J, L. (2004). <i>Como hacer una investigación cualitativa</i>. México: Editorial Paidos</p> <p>Ávila, R. (2005). <i>La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación</i>, <i>Educ. Pesqui.</i> 31(3), p.503-519. 1517-9702.</p> <p>Barba. E (2007) <i>El arte secreto del actor: diccionario de antropología teatral</i>. México: Impresora múltiple.</p>

- Barba, E (1998). *Teatro, soledad, oficio y revuelta*. México: Escenología A.C
- Berboza, M, R. (2000). *¿Qué es eso de las tribus urbanas?* España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Bovio, R, A (2005) Rev. Filosófica Univ. *Las coordenadas corporales, ideas para repensar al ser humano*. Costa Rica: XLIII (108). P.89-96.
- Cerda, G, H. (2011). *Los elementos de la investigación; cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Cooperativa Magisterio.
- Cubides, C, H, Laverde, T, M & Valderrama, H, C (1998). *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá D.C: Siglo del Hombre Editores
- Chejov, M. (1955). *Al actor- sobre la técnica de actuación*. México D.F: Editorial constancia. S.A.
- Chejov, M. (1999). *Sobre la técnica de la actuación*. Madrid: Alba Editorial.
- Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia*. Buenos aires: editorial Paidos
- Díaz, A, G. Martí, E. Trozzo, S, E. Torres, S & Salas. (1998) *Teatro, adolescencia y escuela. Fundamentos y práctica docente*. Argentina: Aique Grupo Editorial.
- Donas, B, S. (2001). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica: Editorial tecnológica de Costa Rica.
- De Zubiría. S. J (2001). *De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis crítico*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ferreire. A. (1982). *La Escuela Activa*. Barcelona: Editorial Heder S.A.
- García, C, N. (2010). *Imaginario Urbanos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Krs One. (2009). *El evangelio del Hip Hop*. Brooklyn New York: Editorial Power House Books
- Marco. E. (2007). *Manual de Hip Hop y funk*. España: Paidotribo.
- Pasilla, V, M (1992). *Pedagogía, educación y formación*. Recuperado el {10 de marzo de 2015} de: <http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Multidisciplina/Segunda-Epoca/multi-1992-02-11.pdf>
- Riviére. A. (2002). *La psicología de Vygotski*. Quinta edición. Madrid: A. Machad Libros S.A.
- Rodríguez, C, V (2005). *Danza urbana*. Bogotá: Alcaldía mayor- Instituto distrital de Cultura y Turismo.
- Vygotski. L. S. (1996). *Obras escogidas IV, psicología infantil. Tomo IV*. Moscú: Editorial Pedagógica.

#### 4. Contenidos

Break dance una experiencia pedagógica estuvo orientada por el objetivo específico: describir y analizar como la formación corporal del teatro desarrolla dimensiones humanas en adolescentes que participan en procesos de break dance. En este sentido se encontrará en el documento un primer capítulo que desarrolla las categorías de análisis: primero a través del concepto epistemológico de formación y el desarrollo de dimensiones humanas a nivel interior y exterior, conceptos ampliados por medio de la escuela activa y el enfoque sociocultural de Vygotski. Segundo, se encuentra el desarrollo de la categoría formación corporal en teatro, estudiada desde la noción de “ser” cuerpo propuesta por Arturo Bovio y ampliada desde la Antropología teatral de Eugenio Barba y los postulados de Michael Chejov, como tercera categoría de análisis se estudió la adolescencia desde sus características y el desarrollo formativo desde el cuerpo y el teatro, y finalmente se desarrolla una última categoría referencial sobre culturas urbanas y más exactamente el Hip Hop y el break dance en relación a los procesos formativos en la adolescencia.

Asimismo se encontrará un segundo capítulo denominado marco metodológico y un apartado explicativo de la población, y finalmente un tercer capítulo de análisis alrededor de tres fases: explicar, aplicar e implicar donde se realiza el análisis del impacto en el desarrollo de dimensiones humanas en los adolescentes participantes del proyecto de investigación.

#### 5. Metodología

Se planteó el enfoque cualitativo ya que este proporcionó una perspectiva adecuada para llevar a cabo la investigación, asimismo, herramientas teóricas y metodológicas para estudiar e intervenir la población adolescente a fin de obtener datos para dar respuesta al cómo la formación corporal del teatro desarrolló dimensiones humanas en los adolescentes que participaron en el proceso de break dance, en una escuela creada por la

investigadora, llama TribuNwen, ubicada en la localidad de Kennedy-Bogotá. Entre tanto la investigación se valió del método (IAPE) INVESTIGACIÓN ACCIÓN PEDAGÓGICA, que sirvió para organizar metodológicamente la investigación alrededor de tres fases: EXPLICAR: acá se realizó un trabajo etnográfico en tres escuelas de Bogotá con el fin de identificar implicaciones formativas para adolescentes, así como también, la construcción epistemológica de las categorías de análisis que sirvieron para estudiar la realidad planteada. Seguido la fase APLICAR: donde se realizó la creación y aplicación del proyecto pedagógico de intervención y posteriormente analizado a la luz del marco teórico, y por último, IMPLICAR: acá se indagó sobre cómo se desarrollaron las dimensiones humanas en la aplicación del proyecto a través de la formación corporal del teatro y el break dance. En tanto, el análisis se realizó a través del estudio y codificación de instrumentos como observaciones participantes, diarios de campo, encuestas, entrevistas entre otros por medio de una herramienta tecnológica llamada Nvivo.

## 6. Conclusiones

- Es posible a través de la comprensión de una noción de *ser cuerpo*, y no tener cuerpo, el desarrollo de procesos de aprendizaje que entienden que el cuerpo va más allá del instrumento físico y, en sí mismo, integra las posibilidades de conocimiento emocional, social y físico para el individuo. Una noción de cuerpo estudiada y promovida conscientemente en el accionar educativo, puede contribuir sin duda alguna al desarrollo de las dimensiones humanas. Planteamientos teatrales particulares contribuyen a la consolidación de la noción argumentada en este proyecto: el ser cuerpo. Entre estos podemos recapitular, a partir de Barba y Chejov, los siguientes: *técnicas extra-cotidianas* que propician la comprensión del cuerpo fuera del contexto cotidiano y normalizado del individuo, el *training* entendido como un lugar propicio para el desarrollo y conocimiento personal que asigna sentido al hacer creativo en colectivo, indagar el concepto de *sensibilidad corporal* permite ver la noción del cuerpo en su integralidad cuerpo-mente para la consecución de *procesos imaginativos y creativos*.
- Es posible, a través de la noción corporal del teatro promover dimensiones humanas en tanto el docente líder del proyecto comprenda las posibles implicaciones que se articulan alrededor de la dimensión interior-individual, interior-colectiva, exterior individual y exterior colectiva. Y genere contenidos y actividades propicios para la promoción de habilidades comunicativas, capacidades de relación y abstracción con y hacia el otro y el contexto, y, por último, el desarrollo de destrezas motrices que le permitan reflexionar su propia realidad.
- Es posible potenciar el desarrollo de procesos formativos informales a través de la construcción, aplicación y constante evaluación de proyectos pedagógicos diseñados y pensados en contexto. Es decir, en el caso de la denominada cultura juvenil del Hip-hop y el Breakin, los adolescentes pueden encontrar una forma compresiva y expresiva respecto los problemas cambiantes asociados a la etapa en la que viven y a los contextos sociales donde usualmente habitan. Así mismo, pueden adquirir herramientas para desarrollar su identidad y establecer sentidos de pertenencia, fortalecer relaciones sociales y re-construir su proyecto de vida. En definitiva puede potenciarse la formación de individuos capaces de convivir en sociedad y reflexionar sobre sí mismos.
- Es posible vincular objetos de estudio externos a la academia misma a través de indagaciones académicas que invitan al estudiante a cualificar sus procesos de descripción y análisis, esta investigación permitió asignar sentido a un ejercicio de desarrollo profesional por medio de experiencias artísticas y pedagógicas fuera del contexto escolar.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 3	
Elaborado por:	BOHÓRQUEZ BORDA WENDY LORENA	
Revisado por:	ÁNGELA VALDERRAMA	
Fecha de elaboración del Resumen:	07	08

**Dedicación:**

*Primero a Dios que me permite existir;*

*A mis padres Mary Luz Borda & Reineiro Bohórquez y hermanos por ser mi apoyo incondicional;*

*A la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad por emerger caminos para elaborar mi proyecto de grado y consagrar el primer paso para mi proyecto de vida;*

*A la maestra Ángela Valderrama por su ayuda y comprensión;*

*A José Luis Millán por brindar nuevos universos en la danza Breakin;*

*A Andrés Camilo Bacca por su gran aporte a esta investigación.*

*A todas las escuelas de formación de Breakin que me abrieron sus puertas,*

*A todas las BGirls y BBoys que cada día construyen cuerpos y pensamientos positivos para nuestra ciudad;*

*Y espero que esta investigación sirva de ayuda para las y los maestros que ven la importancia de las artes urbanas en la construcción de una nueva sociedad*

## **TABLA DE CONTENIDO**

INTRODUCCIÓN.....	9
<b>CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICOS</b> .....	12
<b>Elementos teóricos para entender las dimensiones humanas</b> .....	12
La experiencia, lo social y cultural como medios de formación humana.....	14
<b>La Formación corporal en teatro un desarrollo integral sobre el cuerpo</b> .....	17
Noción de cuerpo.....	17
El cuerpo en el teatro.....	21
La formación en la adolescencia, el teatro y el cuerpo.....	26
El cuerpo en la adolescencia.....	29
La formación corporal del teatro como herramienta para el desarrollo del adolescente.....	30
<b>Las culturas juveniles, el hip hop y el Break Dance como medios de formación en el adolescente</b> .....	32
La identidad, la pertenencia y la relación con el otro en el Hip Hop.....	33
Breakin/Break Dance.....	34
<b>CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO</b> .....	38
<b>Fases de la investigación</b> .....	39
Explicar.....	39
Aplicar.....	41
Implicar.....	42
Sobre la población.....	43
<b>CAPÍTULO III. ANÁLISIS</b> .....	45
Construcción diagnóstica: identificación de implicaciones formativas en procesos de Break Dance.....	46
<b>Sobre el diseño pedagógico</b> .....	51
La experiencia y actividad primordial para el desarrollo humano.....	52
El interés primordial para ahondar en el desarrollo del adolescente.....	55
La educación para y por la vida.....	57
El conocimiento construido con el otro.....	58
La formación corporal del teatro y la relación con el break dance.....	60
<b>Sobre el proceso de formación</b> .....	63
Un encuentro con mi cuerpo y el cuerpo del otro.....	63
Reflexiono sobre mi cuerpo.....	70
Actuó con mi cuerpo.....	76
CONCLUSIONES.....	82
BIBLIOGRAFÍA.....	84

## **INTRODUCCIÓN**

El proyecto de investigación que a continuación se expone reflexiona sobre la importancia de enriquecer desde las experiencias de formación académica, en pedagogía y artes escénicas, procesos de formación no convencionales que pueden ser considerados significativos, tanto por la presencia que tienen en el contexto ciudadano, como por el amplio margen poblacional que convocan. Tal es el caso de abrir la posibilidad a un objeto de estudio que analice el impacto de determinadas nociones corporales de la formación teatral en relación al aprendizaje del break dance, con el fin de promover el desarrollo de lo que denominamos dimensiones humanas en la adolescencia. Dimensiones que, en últimas, dan sentido a un proceso formativo que más allá del aprendizaje técnico-formal de una danza urbana, pueda promover la configuración de seres humanos hábiles en su relación con el entorno, con los otros y consigo mismos.

Es evidente el interés que procesos culturales dados al margen de las instituciones formales de educación generan en los jóvenes, convocándolos entorno a intereses colectivos e identitarios que son acogidos por los adolescentes, en tanto encuentran un nexo con sus pares, gustos compartidos o, en algunos casos, un escape a la realidad violenta en la que están inmersos. El adolescente que transita por una etapa de cambio, de conflictos internos y externos, busca adherirse a un grupo social que de cierta manera lo cohesione, lo acepte y le brinde una “solución” a sus problemáticas. Busca, en otras palabras y en algunos casos, pertenecer a un particular modelo social de organización, a aquello que ha sido denominado una subcultura, una tribu urbana o una cultura juvenil. (Berzosa, 2000) El Hip hop es uno de ellos, y el Breakin, como expresión dancística de este movimiento, articula una identidad urbana que ha tenido, desde la década de los noventa, una vertiginosa expansión global, y jóvenes de los barrios populares de Bogotá, no son ajenos a la influencia de esta sub-cultura.

Bajo este panorama, el presente ejercicio investigativo nace de una experiencia personal de la investigadora en la práctica del Break dance, interpelada por un proceso de formación profesional llevado a cabo en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Nace de un cuestionamiento sobre aquellos elementos significativos y emergentes de la formación profesional formalizada, en torno a la potenciación de prácticas de formación informal, que son grandes nichos para la acción educativa y el desarrollo de discursos pedagógicos. Así las cosas, el cuestionamiento problémico por el que indaga esta investigación

***es ¿cómo la formación corporal del teatro contribuye al desarrollo de dimensiones humanas en adolescentes que participan en procesos de Break Dance?***

Por tanto, se analiza un proceso de formación informal en Breakin llamado TRIBUNEWEN y ubicado en un barrio popular de la localidad octava de la ciudad de Bogotá: Bellavista, UPZ Patio Bonito. Un proceso diseñado por la investigadora quien identificando, en su experiencia y en estudios diagnósticos, la réplica de una técnica limitada al trabajo físico y a la repetición de la forma de movimientos característicos de la danza, considera posible ampliar, a través de la formación del cuerpo en el teatro, el espectro del impacto formativo en los jóvenes participantes. Aquello que comúnmente ha sido visto como la reproducción de una estética y “ética” de los contextos propios de los barrios marginales asociados a la delincuencia y a la violencia, puede evidenciar y potenciar otros lugares que también desarrolla, no solo entorno al reconocimiento social por una ejecución virtuosa de un movimiento, sino por la posibilidad de reconocer también las denominadas dimensiones humanas, dimensiones que posibilitan el desarrollo cognitivo, emocional y social.

En este orden de ideas, esta investigación tiene como objetivo fundamental ***describir y analizar cómo la formación corporal del teatro contribuye en el desarrollo de dimensiones humanas para adolescentes que participan en procesos de break dance***. Para esto se vale de la pesquisa particular en tres objetivos específicos que permiten dar cuenta de la descripción y análisis buscado. El primero, reconocer y analizar las implicaciones formativas en adolescentes que participan de procesos de break dance; el segundo, diseñar un proyecto pedagógico para adolescentes que decante la articulación entre la formación corporal del teatro y el Breakin; y, por último, indagar las consecuencias que trae la incorporación de componentes formativos del teatro en los procesos de break dance con adolescentes.

En el presente documento, el lector encontrará tres capítulos, además de las conclusiones y los referentes bibliográficos. El primer capítulo se desarrolla en torno a la discusión teórica de tres categorías de análisis que, en la primera de estas y bajo el estudio de los planteamientos de la escuela activa y el enfoque sociocultural, permite la definición de las denominadas ***dimensiones humanas***, seguido esto por la indagación respecto a la ***noción de cuerpo*** susceptible de ser promovida por procesos de formación teatral, y el estudio de ***la adolescencia*** que identifica las características generales de desarrollo de esta etapa de la vida y su relación con

las dimensiones humanas definidas: interior-individual, interior-colectiva, exterior-individual y exterior colectiva. Finalmente, se aborda una categoría de referencia que describe características propias de la cultura urbana del hip-hop, para analizar en esta cómo se establecen procesos de cohesión social e identitaria en los jóvenes, particularmente, en los adolescentes.

El capítulo II, expone el desarrollo metodológico de este proyecto, que partiendo de un enfoque cualitativo, utiliza la investigación acción pedagógica (IAPE) como metodología pertinente para el desarrollo de sus objetivos. La IAPE permitió diseñar una ruta de intervención que se organizó en tres fases de investigación: *explicar*, que comprende un trabajo etnográfico en tres escuelas de formación en Breakin, y la indagación conceptual en las categorías de análisis; *aplicar*, en la cual se diseñó un proyecto pedagógico de intervención y, por último, *implicar*, que concierne a la aplicación del proyecto pedagógico y la recolección de información a través de instrumentos documentales.

En el último capítulo, se presenta un análisis articulado sobre las denominadas “fases” de la investigación y su correlación con las categorías de análisis abordadas en el marco teórico. En este orden de ideas, primero se encuentra, una descripción y análisis diagnóstico sobre tres procesos formativos en break dance reconocidos en Bogotá, análisis que permitió el posterior diseño del proyecto de aplicación. Luego un apartado que analiza el diseño y aplicación del proyecto pedagógico fundamentado en el desarrollo de las dimensiones humanas y articulado bajo postulados definidos por la escuela activa, el enfoque sociocultural y la noción de cuerpo para el teatro. Y, finalmente, se detalla el desarrollo de dimensiones humanas en el proceso de formación desde la recepción que, del proyecto pedagógico, tuvo la población implicada: los adolescentes.

# CAPÍTULO I

## MARCO TEÓRICO

### **Elementos Teóricos para entender las Dimensiones Humanas**

Pensar en el significado y el desarrollo de dimensiones humanas nos lleva a indagar, en primer lugar, el término *formación*. Una primera definición indica la acción de formarse como la posibilidad de adquisición o desarrollo de aptitudes físicas y morales (DRAE, 2014), no obstante, esta definición es limitada y se hace necesario indagar otras perspectivas que orienten una mirada más amplia sobre el significado de formación.

Desde una perspectiva epistemológica contemporánea, la formación humana es entendida también, como todos aquellos procesos, condiciones y mecanismos significativos en la vida del ser humano, que constituye lo “que soy ahora”, y que están directamente relacionados con diferentes campos del saber, la cultura y la sociedad (Pasilla, 1992). Lo anterior obliga a pensar que el ser humano está completamente influenciado por su entorno y es, desde allí, que va creciendo, desarrollándose y formándose. De tal manera, el ser humano adquiere todo su conocimiento en y desde la cultura y la sociedad, afirma Morín:

El humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta unidualidad originaria. El hombre solo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. No hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de habilidades para actuar, percibir, saber y aprender), y no hay espíritu (*mind*, mente), es decir capacidad de conciencia y de pensamiento, sin cultura (Citado por Tobón, 2010, p. 42)

Por lo tanto, la formación es un proceso donde se construyen *capacidades, conocimientos, aptitudes, habilidades, valores y actitudes* significativas, importantes y decisivas para el ser humano, y dicho proceso está directamente relacionado con lo *personal* y con lo *social y cultural*. Lizarraga (Citado por Tobón, 2010) afirma que: la formación podría entenderse como *socio formación*, la cual da cuenta de la integración de las dinámicas sociales y contextuales que operan sobre el sujeto con las dinámicas personales, es por ello, que la formación es la resultante de la articulación de procesos socio históricos y procesos individuales.

Si la educación es una función de la sociedad mediante la cual se trata de desarrollar o facilitar el plan de vida del hombre y de introducirle en el mundo social y cultural (Lizarraga, citado por Tobón, 2010), podemos afirmar que la formación es un proceso que implica ser el resultado de las experiencias vividas entre el humano y su entorno, experiencias que se

encuentran mediadas, la mayoría de veces, por canales de enseñanza-aprendizaje determinadas por la *educación*. En otras palabras, la educación articula procesos de formación promotores del desarrollo personal y social del individuo, entonces es importante cuestionar ¿qué finalidad pueden tener los procesos educativos?, o ¿para qué el desarrollo de procesos educativos? Una posible ruta para dar respuesta a estos interrogantes confluye en la posibilidad de situar el desarrollo de aquello denominado “ámbitos” o dimensiones humanas, entendidas estas como relaciones fundamentales que permiten al hombre *ser* en el mundo. Para los filósofos, Wilber, Patten, Leonard & Morelli (2010) el ser está relacionado con cuatro dimensiones fundamentales:

La dimensión interior-individual (es decir, el dominio de psicología, los pensamientos, los sentimientos y las intenciones), la dimensión interior-colectiva (es decir, las relaciones, la cultura y los significados compartidos), la dimensión exterior-individual (es decir, el cuerpo físico y la conducta) y la dimensión exterior-colectiva (es decir, el entorno y las estructuras y sistemas sociales) (P. 56).

De la primera dimensión, la ***interior-individual***, podemos inferir que se focaliza en ella el trabajo afectivo o emocional de la persona, entendiendo lo *emocional o afectivo* como todas aquellas posibilidades de relacionarse con sí mismo y con los demás, de manifestar sentimientos, emociones y la sexualidad, todo lo anterior, con la intención de formarse como un ser social; como segunda dimensión encontramos, la ***interior-colectiva***, esta refiere a todo lo *cognitivo* que adquiere el ser humano, es decir, la posibilidad que tiene el individuo de aprehender la realidad que le rodea dentro de un contexto determinado, logrando con ello formular discursos o hipótesis, sobre la misma, de tal manera, no es tan sólo el hecho de comprenderla sino que además puede interactuar con ella y transformarla; como tercera dimensión, esta la ***exterior-individual, lo corporal***: “como ser corpóreo, el humano puede manifestar con su cuerpo y desde su cuerpo, construir un proyecto de vida, ser presencia *material* para el otro y participar de procesos formativos y de desarrollo físico y motriz” (ACODESI, 2003, P.10). Y por último, encontramos, la dimensión ***exterior-colectiva***, esta se refiere a la capacidad y la posibilidad que tiene el humano para entender su contexto y poder así transórmalo desde la capacidad de vivir entre y con otros sujetos.

De tal manera, una educación que brinde la posibilidad de formar a los seres humanos desde las cuatro dimensiones humanas expuestas, será un proceso significativo para la persona que la experimente. Es entonces, para la investigación pertinente relacionar las dimensiones anteriores con corrientes o enfoques pedagógicos que permitan articular procesos formativos que fortalezcan dichas dimensiones humanas en adolescentes que practican break dance y que,

además, guarden estrecha relación con la definición de formación expuesta. A continuación se presentan las corrientes pedagógicas, escuela activa, enfoque socio-cultural, ya que la primera es un paradigma que privilegia *la experiencia desde lo personal* como principal herramienta de formación y la segunda porque relaciona los procesos formativos con *la cultura y la sociedad*.

### **La Experiencia, lo Cultural y lo Social como parte de la Formación Humana**

Como se menciona anteriormente la formación es un proceso que implica el desarrollo personal, asumido desde una posición propia que privilegia experiencias importantes y significativas, por ende, es importante acercarse a una corriente pedagógica que permita desarrollar la experiencia como proceso fundamental en la formación. En tal caso, es la escuela activa<sup>1</sup> una corriente que postula como pilares básicos la *actividad- experiencia*, el *interés* y la *educación para y por la vida*, conceptos que se relacionan directamente con todo lo expuesto y que proporcionan a la investigación una mirada pedagógica sobre los procesos de formación desde la acción y la experiencia.

El primer aspecto de la escuela activa es *la actividad-experiencia* considerada como la principal herramienta de aprendizaje en la que “se aprende haciendo”, dice Decroly, es decir, todo conocimiento será interiorizado y significativo en la medida en que surja y repose en una experiencia generada en la actividad y la acción. Ferriere (1982) define la actividad o acción como: “un trabajo, una actividad espontánea e inteligente, que se ejerce de adentro hacia afuera, es decir, (...) este esfuerzo no será un trabajo digno de este nombre más que en la medida en que volquemos en él nuestro yo, nuestra penetración, nuestro afán, nuestro corazón”. Afán e interés que generen experiencias significativas, logrando entablar procesos de formación a partir de la práctica surgida en la actividad. Para la escuela activa la experiencia genera interés, promueve la

---

<sup>1</sup> Esta corriente surgió a finales del siglo XIX, sus principales precursores son: Pestalozzi quien propuso la autoeducación con el fin de conseguir la autonomía y el desarrollo integral del hombre por medio método naturalista e intuitivo basado en el conocimiento sensible de la realidad; Rousseau quien escribe el texto el Emilio en donde propone y reivindica la capacidad que tiene el niño de autoformarse y de generar sus propias dinámicas de desarrollo; Tolstoi que propone la experimentación y el trato afectivo hacia el niño; Froebel que reivindica el papel del juego como herramienta importante de aprendizaje y Herbart que dijo la famosa frase “solo se aprende aquello que interesa” (De Zubiría,2006).

reflexión y garantiza la conservación de lo aprendido al incorporarse en el ser humano, por medio del contacto con lo real, es decir, con las cosas mismas. (De Zubiría, 2006, p.118)

El segundo aspecto, es la necesidad de cultivar el *interés* a partir de entender las necesidades y las circunstancias del ser humano a formar, reivindicando lo cotidiano y lo circunstancial, así, se les debe permitir actuar y pensar a su manera reconociendo el desarrollo espontáneo y teniendo como pilar: la libertad de expresión y de acción y, el entorno que los rodea, por lo tanto, Herbart (citado por De Zubiría, 2001) postula que: *solo se aprende aquello que interesa* y así mismo resaltará el papel de la socialización y de la *educación para y por la vida* como principales aspectos de la educación.

Por último, es el tercer aspecto, el que reivindica el papel de la enseñanza y el aprendizaje como un progreso, que fomenta el impulso vital del humano y que tiene como deber esencial el desarrollo del espíritu, inundado por la vida misma, la salud del cuerpo y la mente. La educación no debe ser solamente cognitiva e instructiva, esta debe preparar al individuo para la vida, fomentando la felicidad y la seguridad del individuo a través de la experiencia, logrando con esto que el sujeto tenga una mejor calidad de vida, y desarrolle sus esferas o dimensiones humanas de tal manera que le aporten a una mejor relación consigo mismo y con los demás.

En conclusión, la Escuela Activa funda procesos de formación por medio de la experiencia significativa que genera la actividad, el interés y la vida misma -vista desde un plano personal-, ya que esta corriente pone al aprendiz como centro de la educación y de su propia formación, “él es quien aprende y quien se auto educa” (De Zubiría, 2011, p. 97), de tal modo, sí el aprendizaje viene de la experiencia y, si se aprende haciendo, es entonces el ser humano quien personalmente tiene el poder de autoformarse y pensar por sí mismo.

No obstante, aunque que toda experiencia haga parte de una decisión personal, siempre va a pasar por la relación con el entorno, de modo que, la *experiencia significativa* florece del gusto por el contacto con un algo propio del entorno (Dewey, 1980) en donde se evidencian las construcciones culturales y sociales que le enmarcan. Dewey (1980) habla de la *experiencia significativa* como el resultado, el signo y la recompensa de esa *interacción del organismo con el ambiente*, que pasa por un proceso de reconocimiento, donde la significación es inmediata en el momento que transita por la sensibilidad del organismo que incluye todo lo físico y lo emocional (sensorial, sensitivo, sensato, sentimental y sensual).

Ahora bien, el enfoque sociocultural brinda a la investigación un punto de articulación con la formación humana, en la medida en que, dicho proceso se da también en los encuentros sociales. Este enfoque nos plantea de entrada una relación directa entre la comunidad, la familia y el entorno educativo como principales agentes de la formación humana. El principal representante de este enfoque es Lev Semionovich Vygotski, quien propuso que el conocimiento no se construye en la capacidad cerebral individual, sino que este se construye entre pares, en los encuentros sociales, es decir, “dependemos de aquel otro “generalizado” para nuestro desarrollo físico, mental y espiritual” (Cerezo, 2007, p.13).

Los pensamientos de Vygotski tienen su florecimiento en la teoría de Marx, quien expuso que las actividades sociales en las que participa un individuo son las que desarrollan la ideología de una sociedad, todo conocimiento y desarrollo del sujeto se construye en sociedad. En relación a lo anterior, Vygotski (1996) afirma que: “la conducta humana no es tan sólo el producto de la evolución biológica, gracias a la cual se formó el tipo humano con todas sus funciones psicofisiológicas a él inherentes, sino también el producto del desarrollo histórico o cultural” (p.53). En esta medida, no podemos separar la educación y la formación humana de su contexto social, cultural e histórico.

Al hablar de todos los entes que rodean el desarrollo humano desde el enfoque Sociocultural es imperante nombrar los procesos de aprendizaje y su relación con el desarrollo humano, Vygotski (citado por Riviére, 2002) decía que: “el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad y la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones (...)” (p, 59) y proponía que el aprendizaje es una condición necesaria para el desarrollo humano que se adquiere desde una naturaleza social específica, pues es “un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que lo rodean” (Riviére, 2002, p.60).

El aprendizaje se genera desde los primeros años de vida, intermediado por el entorno y la experiencia generada en la interacción con él, que, además, desemboca en el desarrollo del sujeto. Dicho desarrollo se da en dos sentidos denominados por Vygotski como el *nivel evolutivo real* que consiste en aquellos aprendizajes que desarrolla el sujeto por sí mismo sin ayuda del otro; y el *nivel de desarrollo potencial* “denominado al conjunto de actividades y aprendizajes que el individuo es capaz de realizar con ayuda, es decir, con la colaboración de los otros”

(Riviére, 2002, p. 61), a estas “otras” personas se les nombra *agentes de desarrollo*, que tienen el deber de ser entes activos que “guían, planifican, regulan, comienzan, determinan, etc. las conductas del niño” (Riviére, 2002, p. 60).

De este modo, se introduce el término *zona de desarrollo próximo* entendido como la distancia entre el nivel evolutivo real, es decir, la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de los problemas a través de un agente de desarrollo, es decir, la guía de un adulto o de una persona más capaz. En suma, para que el desarrollo del sujeto se dé, es necesario que el aprendizaje este mediado por un otro dentro de un contexto social y cultural afianzado.

Para terminar, podemos afirmar que tanto la escuela activa como el enfoque socio cultural generan espacios de relación con la formación y el desarrollo de dimensiones humanas, puesto que, por un lado establecimos que la formación humana es un proceso que se determina desde lo *personal* y donde la escuela activa con sus postulados profundiza esta idea, a partir de la experiencia generada por la actividad, el interés y la reflexión del sujeto y, por otro lado, también se estableció que la formación humana se genera en y por procesos *culturales* y *sociales* inherentes al individuo, afirmación ampliada desde el enfoque sociocultural de Vygotski que expone que todo aprendizaje se genera en la relación con el otro.

En este orden de ideas, estos dos modelos pedagógicos intervienen la formación humana desde diferentes ángulos (como ya se ha mencionado anteriormente), por lo tanto, estos enfoques fueron utilizados en dos sentidos, el primero: con la intención de entender la formación humana, sus desarrollos y los ámbitos en los que se encuentra, y el segundo, como modelos pedagógicos para intervenir la población desde el diseño y la aplicación de talleres, con miras a investigar cómo la formación del teatro ayuda al desarrollo de dimensiones humanas en adolescentes que practican break dance, en congruencia con lo anterior, entonces es necesario partir desde la noción de formación expuesta hacia la formación corporal del teatro.

## **La Formación Corporal del Teatro, un Desarrollo Integral sobre el Cuerpo.**

### ***Noción de Cuerpo***

Como es natural, la concepción de cuerpo no solo ha tenido cambios significativos durante distintos periodos de la historia de la humanidad, sino que también reflexionar sobre el cuerpo hoy, en el mundo contemporáneo, nos obliga a indagar múltiples y distintas perspectivas disciplinares desde donde se le define. Desde su perspectiva biológica el cuerpo se entiende como el *contenedor* de la estructura física humana, sus partes y sus órganos; desde la sociología, se le puede definir en dos sentidos, como *elemento* a través de lo cual percibimos, tocamos, sentimos y que permite la relación con el entorno, y como *forma* que evidencia nuestra presencia en el mundo, el sustento o instrumento que permite realizar acciones mediante el movimiento. Las anteriores introducen la reflexión sobre lo que se denomina “visión materialista”<sup>2</sup> del cuerpo desarrollada por algunos planteamientos filosóficos.

El concebir al cuerpo como material, tiene su origen en las propuestas filosóficas griegas del pensamiento dualista que separa el cuerpo del espíritu, siendo el cuerpo lo objetivo y lo visible, y el espíritu (en tanto mente) lo subjetivo y lo invisible. Este pensamiento dualista, se agudiza a lo largo del Medioevo cristiano, donde el cuerpo es ante todo materia diferente a la no materia; entendiendo la no materia como la razón, el alma, el espíritu, *el status* superior. Así, el cuerpo resulta ser un obstáculo, una dificultad para trascender el espíritu. El cuerpo es quien ata a los hombres al mundo, al reino de las tinieblas, lo que conlleva, a someter el cuerpo a castigos y anulaciones para poder liberar el alma.

En el siglo XIX la corriente filosófica materialista visiona al cuerpo como lo perceptible, con cambios y posibilidades fisicoquímicas que sustentan el pensamiento del materialismo marxista, este considera al cuerpo como un instrumento, máquina que debe adecuarse a lo útil, a las necesidades materiales y a la producción capitalista sin capacidad de racionamiento y alejado de todo rasgo espiritual. En suma, el concepto de cuerpo se concibe como materia o elemento solido que nos da cabida en el mundo y permite la relación con otros cuerpos y consigo mismo. En otras palabras, es un concepto objetivo, que permite pensar la noción de cuerpo como “tener”, es decir, cuerpo como lo perceptible, la carne, en consecuencia,

---

<sup>2</sup> Materialismos: doctrina filosófica que consiste en admitir como única sustancia la materia, negando la espiritualidad y la inmortalidad del alma humana.

una *materia* que se le puede dar forma, adiestrar y moldear conforme a la necesidad social (Carballo & Crespo. 2003).

En este sentido se puede afirmar, que esta definición agotó su capacidad para ofrecer soluciones útiles a los problemas contemporáneos, ya que en la actualidad las personas están inmersas en el mundo de la tecnología, la internet, los medios de comunicación y el consumismo, lo que acelera los desencuentros entre el humano y la naturaleza; asimismo, en la contemporaneidad se reafirma la visión de cuerpo como lo bello, como lo material, que conlleva a buscar un ideal de forma para el cuerpo, que termina siendo una homogenización del mismo para la aceptación social, además de propiciar y ayudar a la aceleración de dichos problemas. Por ello, es importante pensar en implementar soluciones que aporten a la construcción de una sociedad que no se base en la ideología de “tener” un cuerpo como adiestramiento de poder o como aceptación social. Si no por el contrario, construir un saber de cuerpo desde la posibilidad de “ser” desde múltiples aspectos inherentes a él, es decir, el cuerpo manifiesta, siente y contiene emociones, pensamientos, sentimientos, etc. Que son en resumidas cuentas, el cuerpo y que implica todo lo relacionado a él: el hacer, el pensar, el sentir, el creer, el saber, el comunicar, el querer y el relacionarse.

Bajo esta perspectiva, el filósofo mexicano Arturo Bovio, propone pensar la noción desde “ser” un cuerpo, entendiendo este, como un instrumento con infinitas posibilidades tanto subjetivas, como objetivas, que da cabida a todas las dimensiones humanas y su formación, es decir, “Ser” cuerpo, integra todas las esferas humanas: su sensibilidad, su expresividad, sus sensaciones y sus múltiples acciones y movimientos, impregnados por el significado de sentir, comunicar, pensar y actuar. El cuerpo es un conjunto de propiedades y procesos que constituyen un ser (Bovio, 2005) que se relacionan respecto al entorno, es decir, todo aquello que rodea al ser humano como su contexto y su cultura. En suma, el cuerpo es la unión de todos los aspectos humanos y pensar en esto conlleva a reflexionar sobre la pertinencia de identificar el cuerpo con lo material, con “tener” un cuerpo y concebir la idea de un cuerpo integral, Bovio dice que:

Somos un cuerpo donde lo tangible, lo intangible, lo visible y lo invisible, tiene un reconocimiento como dimensiones corporales interrelacionadas estrechamente, en un lugar de la socorrida actitud que habla de “tener un cuerpo” lo cual reduce lo corporal a los rasgos físicos, concretos, temporales que guardan una presunta relación instrumental con eso que llamamos yo, alma o subjetividad (Bovio, 2005, p. 89)

Para profundizar en esta noción de cuerpo resulta importante revisar algunas categorías constitutivas que sitúan el “ser cuerpo” en relación con lo personal, lo biológico y lo social. Dichas categorías son definidas por Bovio como “*valencias corporales*”, estas se especifican como aquellos factores que originan la noción de cuerpo, permiten los nexos con otros cuerpos, producen identidad y dan cabida a la relación con el entorno y el significado único del cuerpo dependiendo su contexto social y cultural. Las *valencias corporales* se clasifican en tres aspectos importantes; la primera denominada, *Biogénicas*, entendidas como aquellas características que fundan la existencia y la subsistencia material, es decir, toda la fisiología humana, cabe mencionar que estas se conciben desde el origen de nuestra especie. La segunda llamadas, *Socio genéticas*, definidas como la comunicación con vivencial desde su sociedad y su cultura, y por último, las *Noogénicas*<sup>3</sup> o personales, son la expresión de singularidad humana a través de procesos de autorregulación, es decir, “las peculiaridades de nuestro cuerpo, a partir de nuestras facultades sensoriales, motrices, comunicativas y psíquicas” (Bovio, 2005, p. 92) Por medio de estas facultades nos relacionamos con los otros cuerpos, apreciamos nuestro entorno y a nosotros mismos produciendo experiencias. Estas son dadas a partir del lenguaje, ya que este posibilita la interacción con otros cuerpos, da versatilidad a las valencias sociales y físicas, recoge las interpretaciones culturales y vincula las experiencias personales del sujeto, creando el concepto propio del cuerpo.

Estas tres categorías son sistemas de reciprocidad, que forman el conjunto de “ser” un cuerpo y, dan a entender que todos los cuerpos son diferentes y varían respecto a su entorno, su historia y su cultura, teniendo en cuenta también las capacidades y dificultades propias de cada sujeto:

Las valencias biológicas son el soporte de las sociales, estas de las personales y que a su vez las últimas modifican la expresión de las precedentes (...) estas valencias adquieren dimensión cultural, cuando se atienden socialmente y sello distintivo cuando se emplea como medio de expresión personal (Bovio, 2005, p. 91).

---

<sup>3</sup> Esta valencia nos distinguen de los demás cuerpos, entendiendo que cada sujeto tiene una propia corporeidad.

Todas las lecturas que hacemos de nuestro cuerpo y del cuerpo de los demás, se generan por sistemas sensoriales que dan diferentes perspectivas de la realidad y que interactúan con las valencias del cuerpo, es decir, todas las percepciones de la realidad y de la noción de cuerpo son concebidas desde lo social, lo cultural y lo personal. Todos los cuerpos son distintos dependiendo del momento en el que se encuentre y sus circunstancias.

En suma, el cuerpo es un conjunto integral en el que interactúan diferentes factores, que en resumidas cuentas, son la definición de cuerpo. Esto nos incita a reflexionar, definir y aclarar como dicha noción expuesta se correlaciona con la formación del cuerpo en el teatro y así mismo cómo dicha noción conduce a entender la formación humana desde una mirada integral del cuerpo. En consecuencia, a continuación hablaremos sobre la noción de cuerpo que se desarrolla en el teatro a partir de dos teóricos teatrales, ya que ellos han estudiado la relación entre el cuerpo y el teatro para plantear cómo la formación corporal fomenta y define el cuerpo como “ser” y no como “tener”.

### ***El Cuerpo en el Teatro***

En primera medida hablar de cuerpo en el teatro nos acerca a indagar el concepto que se tiene y que se ha tenido sobre el cuerpo en la praxis teatral. Así como la noción general de cuerpo ha variado y transitado por diferentes lugares a través de la historia, la noción de cuerpo en el teatro no es la excepción. El teatro griego y romano (siglo VI a.C.) se caracterizaba por la representación de grandes espectáculos de tragedia y comedia, donde los dioses o héroes eran los protagonistas y debían ser personificados por medio de la transformación del cuerpo; “el público y el estado romano, siempre prefirieron el espectáculo masivo, el circo, donde no cabían las ideas, sino la fuerza y el músculo” (Avitia, 1988, p. 35) De tal modo, se infiere que para dicha época, el cuerpo se veía como aquel motor que permitía la representación, aquel contenedor que debía ser dotado, ilustrado y que poseía en sí mismo el virtuosismo. Años más tarde, el teatro clásico, caracterizado por la escritura teatral, hace concebir el cuerpo y la voz como dos formas antagónicas, lo que desemboca en concebir el cuerpo desde un segundo plano, es decir, el cuerpo es olvidado y entendido como la simple materia que nos permite estar en el mundo, así, para dicha época el teatro es relacionado completamente con el texto y con la palabra.

Ya para el siglo XX, después de varios años de *ignorar* el cuerpo, con las nuevas vanguardias y los nuevos pensamientos, muchos teóricos teatrales se preguntaron tanto por la importancia, como por el desarrollo de técnicas de actuación para la representación teatral. Posteriormente, se identifica, al cuerpo como la principal herramienta del actor para lograr interpretar personajes (actuar). En las escuelas de actuación el futuro actor recibe, clases de canto, esgrima, danza, entre otros... todo esto para prepararse físicamente y poder, así, dar externa e internamente las imágenes que requiere el personaje que desarrolla (Avitia, 1988). Por ende, la formación del cuerpo, se hace más fuerte y relevante dentro de la práctica teatral. Siendo esto así, el cuerpo comenzó a ser importante y estudiado, desde las primeras concepciones con Stanislavski (1863-1938) y sus estudios sobre el movimiento corporal a favor del personaje, pasando por Antonin Artaud y su teatro de la crueldad, por el maestro Grotowsky y el teatro pobre, Bertolt Brecht, Vsevolod Meyerhold, entre otros, hasta llegar a la antropología teatral desarrollada por Eugenio Barba, se han encargado de evidenciar los porqués y los paraqués de la importancia del cuerpo en el teatro, logrando así, postular múltiples perspectivas desde dónde se le entiende y desde dónde llevar a la praxis.

Por lo tanto, es importante para la investigación definir la formación corporal en el teatro desde una mirada integral del cuerpo, que se correlacione con la noción mencionada anteriormente y que, de la misma manera, se tenga en cuenta lo personal, lo social y lo cultural como rutas imperantes en la formación de cuerpo. En consecuencia, se expone la noción de cuerpo propuesta en la *Antropología Teatral* creada por Eugenio Barba, investigador y director del Odín teatro, nacido en Italia en 1936. Él define el cuerpo en el teatro como un conjunto de múltiples colores, tonos y matices determinados por la cultura a la cual pertenece, es decir, “el cuerpo de un actor-bailarín está coloreado según el tono cultural al que pertenece, es una síntesis de lo físico, lo mental, lo social y lo histórico” (Cardona, 1989, p.47)

Para el estudio del cuerpo y la expresión en el teatro Eugenio se preocupa por la mente y el cuerpo al servicio del comportamiento escénico, de tal modo, expone que el trabajo del actor es el resultado de tres aspectos fundamentales: la personalidad del actor; su contexto histórico y tradiciones particulares; y por último “la utilización de la fisiología según técnicas corporales *extra-cotidianas*. En esas técnicas se hallan principios recurrentes y transculturales” (Barba, 2007, p.6)

Las técnicas *extra-cotidianas* son definidas por la antropología teatral como un espacio donde el actor-bailarín se prepara mediante técnicas corporales para lograr tener una energía teatral viva, que irradie en el escenario y llame la atención del espectador, este desarrollo se genera mediante unos principios básicos a nivel biológico, es decir, a nivel corporal, Eugenio expone sobre estos que:

Los principios recurrentes a nivel “biológico” del teatro permiten diversas técnicas del actor, es decir, el uso particular de su presencia escénica y dinamismo. Aplicados a algunos factores fisiológicos (peso, equilibrio, posiciones de la columna vertebral, dirección de la mirada) estos principios producen tensiones orgánicas pre-expresivas. Estas nuevas tensiones generan una calidad de energía diferente, vuelven el cuerpo teatralmente “decidido”, “vivo” y manifiestan la “presencia” del actor, su “bios - escénico” atrae la atención del espectador (...) (Barba, 2007, p.6-7).

Así pues, la técnica extra-cotidiana se basa en el desarrollo del *bio-escénico*, que se refiere a la vida que tiene el cuerpo sobre el escenario y que está directamente relacionada con la presencia aún en la inmovilidad, desarrollados a través de ejercicios y principios que permiten estar vivo en el escenario. El primer principio, habla sobre la *presencia física*, entendida ésta como la técnica y entrenamiento para unificar: cuerpo, mente y emotividad, desde la concentración y el silencio; el segundo principio, es el fortalecimiento de los *stast*, que se refiere tanto al estudio, como al entrenamiento de la acción desde su inicio, su desarrollo y su final; el tercero, la *partitura*, encargada de fortalecer, analizar y entender la secuencia de movimiento a través de la repetición y por último, el trabajo del *centro (físico)*, es decir, el fortalecimiento de un eje que sostenga el cuerpo y que dé el punto de partida a todas las posibilidades de movimiento, un eje interno emotivo, mental y físico.

De esta manera en la teoría de Eugenio Barba es esencial un espacio para trabajar el cuerpo denominado *training*, este se comprende como una etapa en la cual el actor-bailarín, hace un entrenamiento físico con la intención de responder a la pregunta ¿cómo orientarse (actor-bailarín) no sólo para crear las bases de su arte, sino también para fortalecer su cuerpo y su mente? La antropología teatral se refiere a este como un proceso donde se realizan entrenamientos corporales, caracterizados por la técnica *extra-cotidiana*<sup>4</sup>. Esta técnica capacita al cuerpo para ejercer un comportamiento escénico real, este entrenamiento del cuerpo esta

---

<sup>4</sup> Las técnicas cotidianas del cuerpo se caracterizan en general por el principio de mínimo esfuerzo: conseguir un rendimiento máximo con el mínimo gasto de energía. Por el contrario, las técnicas extra-cotidianas se basan en un derroche de energía. (...) El principio del máximo gasto de energía en un mínimo resultado. (Barba, 2007, p, 11)

guiado por una noción, que consiste en buscar por medio del trabajo corporal todas las posibilidades motoras propias, buscarse a sí mismo, encontrar su propio yo, a partir de entender la manera habitual de moverse, para así buscar romper o fracturar la aculturación<sup>5</sup> de nuestro propio yo. Esta ruptura se hace con la intención que el actor busque una propia forma de entrenar, de trabajar su cuerpo, de ponerle un sentido a este entrenamiento.

Desde esta perspectiva, el trabajo sobre el cuerpo siempre “se ha constituido en una confrontación entre disciplina-la forma fija del ejercicio- y una superación de esta forma fija -del estereotipo que es el ejercicio-” (Barba, 1998, p.89) esta superación del entrenamiento por el entrenamiento depende de cada persona, es una motivación e interés personal -es uno mismo quien le da un sentido a su entrenamiento-. Para la antropología teatral, el entrenamiento del cuerpo no es *simplemente de adquirir una técnica, de darle virtuosismo al cuerpo*, este entrenamiento físico va más allá del adiestrar, “*en el teatro y en el entrenamiento teatral el cuerpo entero tiene que pensar, adaptándose a la situación que surge*” (Barba, 1998, p. 48). Así como también, este training busca desarrollar al actor como ser humano, fortaleciendo la autoconfianza y la confianza en el otro, generando por medio del trabajo físico, un cuerpo que piense y que dicho pensamiento se convierta en una acción y una reacción, que bien, podríamos denominar un trabajo que fortalece el “ser” cuerpo.

Vale la pena aclarar que, para Eugenio Barba (1998) el entrenamiento del cuerpo, no enseña a interpretar, a ser actor, no prepara para la creación. Por el contrario, el training es un proceso de autodefinición, de autodisciplina que se manifiesta a través de reacciones físicas (p. 89). Lo importante no es el ejercicio en sí, sino la justificación personal que le pones al ejercicio “una justificación que, aunque sea banal o difícil de explicar con palabras, es fisiológicamente perceptible y evidente para el observador” (Barba, 1998, p. 96). Este proceso implica todas las fuerzas del ser, es un trabajo cotidiano arduo, paciente, es un trabajo que requiere de toda la disposición tanto física como mental para lograr generar un verdadero sentido.

Por ende el cuerpo en el teatro debe ser un conjunto, es decir, una unidad, entre mente y cuerpo; que implica una disciplina constante para que el actor-bailarín logre identificar y codificar su mente y su cuerpo en uno solo. El trabajo corporal en el teatro es aquel donde el

---

<sup>5</sup> Término Antropológico usado por Eugenio Barba que se define como todo tipo de fenómeno social que se imparten de una cultura a otra, es decir, aquel intercambio entre culturas donde una es dominante por encima de la otra, y se impone de manera arbitraria y violenta.

actor se prepara. El actor como intérprete teatral, tiene la necesidad de hacer ver a su público un espectáculo organizado y con una calidad eficaz, para ello, el actor requiere poseer unas herramientas y desarrollarlas. (Chejov, 1999). Para Chejov (1999) el cuerpo y la mente son un conjunto, no pueden separarse y propone que “el actor, debe considerar su cuerpo como un instrumento con el cual expresar las ideas creadoras en el escenario, *debe* esforzarse por obtener la completa armonía entre ambos: cuerpo y mente” (p.21). El actor debe buscar la manera de expresarlas en el escenario de una manera adecuada y perceptible para el espectador y para ello es necesario un entrenamiento físico, en algunas escuelas dramáticas se basa en gimnasia, acrobacia, combates (...) pero, este entrenamiento no refiere a un simple adiestramiento del cuerpo sino debe poseer unas exigencias (Chejov, 1999).

Las exigencias nombradas por el maestro Chejov se refieren: primero, a *la sensibilidad del cuerpo ante los impulsos creadores*, es decir, que el entrenamiento no debe ser solamente físico, el pensamiento debe tomar parte en él, absorbiendo el actor en su cuerpo una membrana sensitiva que exprese e intérprete lo que piensa y siente, “una especie de receptor o conductor de las imágenes sutiles, sentimientos, emociones e impulsos volitivos” (Chejov, 1955, p. 22). Como segunda exigencia, tenemos *la riqueza del pensamiento en sí mismo*, “un cuerpo sensible y una psicología rica, colorida, se complementan hasta crear aquella armonía tan necesaria a los fines de un actor profesional” (Chejov, 1955, p.25); y por último Chejov (1955) afirma, como tercera exigencia, “*la completa obediencia de ambos, cuerpo y mente, al actor*”. De esta manera, el entrenamiento físico no debe ser solamente físico, pues se corre el peligro que el cuerpo se torne mecánico y pierda toda expresividad. Estas exigencias forman cuerpos sensibles y expresivos, logrando así, que quien entrene su cuerpo bajo estas concepciones se apropie de sí mismo, se relacione con los demás y logre comunicarse adecuadamente no solo en el escenario si no en su vida diaria.

En conclusión, el trabajo sobre el cuerpo en el teatro es un espacio de encuentro personal en donde se pretende generar un cuerpo que sienta, que piense y que reaccione ante las circunstancias y problemas. Es por medio del *training* que se desarrollan, acciones precisas, autonomía, libertad de acción, sentido de riesgo, autoconfianza, es el ejercicio el microcosmos que contiene la energía teatral, cuando este ejercicio se realiza con una intención y una significación. Así, si existe un entrenamiento físico debe existir un entrenamiento mental, lo que genera que el ejercicio rompa su monotonía, su inercia, el ejercicio por el ejercicio. De tal

manera, formar el cuerpo en el teatro desde la noción de *ser* cuerpo, hace que todas las demás dimensiones humanas se vinculen con el cuerpo, converjan en él y se formen en reciprocidad con la formación integral del cuerpo.

### ***La Formación en la Adolescencia, el Teatro y el Cuerpo.***

Es ahora, pertinente definir y entender la dimensión que abarca ser y estar en la adolescencia. La adolescencia se entiende como una *etapa de tránsito* o *transición* del ciclo vital humano, llena de muchas ambigüedades y dualidades para la persona que la experimenta, ya que dicha persona deberá integrarse como adulto en el mundo en que vive y para lograrlo necesita la aceptación de sus cambios biológicos, psicológicos y sociales. Knobel (citado por Díaz, Martí, Trozzo, Torres & Salas, 1998) afirma que la adolescencia es una etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su *identidad*, apoyándose en las primeras relaciones parentales y verificando la realidad que el medio social le ofrece. Esta afirmación nos aporta, primero, que el desarrollo de la identidad se empieza a generar en esta etapa; y segundo, que todo desarrollo del individuo se apoya principalmente en sus relaciones humanas y en la sociedad que vive. En consecuencia, es importante para el desarrollo del adolescente todo lo que le rodea desde su entorno (cultura, sociedad) hasta sus relaciones (tanto familiares como amistades escolares y extraescolares) pues ellas hacen parte de su formación y desarrollo.

Para su estudio, es necesario entender que la adolescencia es comprendida entre los 10 a los 22 años de edad y está dividida por la adolescencia temprana (de los 10 a los 14 años) y la adolescencia tardía (de los 15 a los 22 años); por un lado, en la adolescencia temprana el niño, por lo general, empieza a manifestar cambios físicos (aceleración del crecimiento, desarrollo de órganos sexuales, desarrollo mamario, desarrollo del vello púbico), cambios internos (cerebrales) que inciden sobre su capacidad emocional, física y mental, por tanto, dentro de esta etapa los niños y las niñas toman más conciencia de su género, gracias a su desarrollo sexual. Estos cambios ocasionan que pierdan su anterior imagen corporal lo que genera un estado de inquietud y curiosidad por los nuevos cambios que se evidencian, de tal manera, el adolescente busca refugio en sus pares para equilibrar lo que está sintiendo. Por ejemplo: “el grupo de amigos, normalmente del mismo sexo, sirve para contrarrestar la inestabilidad producida por estos cambios, en él se compara la propia normalidad con la de los demás y la aceptación por sus

compañeros de la misma edad y sexo” (Casas & González, 2005). Por otro lado es importante tener presente que en esta etapa el adolescente es muy impulsivo, no se detiene a pensar que sus actos conllevan consecuencias en el presente y en el futuro. “Creen que son el centro de una gran audiencia imaginaria que constantemente les está observando, con lo que muchas de sus acciones estarán moduladas por este sentimiento (y con un sentido del ridículo exquisito). Su orientaciones son existencialista, narcisista y son tremendamente egoístas” (Casas & González, 2005, p. 23).

Por otro lado, dentro de la adolescencia tardía la persona usualmente ha tenido unos cambios físicos importantes, pero sigue desarrollándose, de manera que en esta etapa incrementan con potencialidad la capacidad del pensamiento analítico y flexivo, adquieren mayor confianza, claridad en su identidad y sus propias opiniones. También es importante nombrar, que en esta etapa se presenta con mayor vulnerabilidad el adquirir hábitos, valores y daños perjudiciales en su salud. “Es durante estos años que los adolescentes ingresan en el mundo del trabajo o de la educación superior, establecen su propia identidad y cosmovisión y comienzan a participar activamente en la configuración del mundo que les rodea”. (UNICEF, 2011, p. 6)

De esta manera, pensar en formación para la adolescencia nos introduce en el cuestionamiento de cómo se dan dichos procesos formativos, partiendo primero de lo personal y segundo, de las circunstancias que lo rodean. En este sentido, Vygotski expone que es importante entender las atracciones y aspiraciones e intereses<sup>6</sup> del adolescente, pues allí está la clave para concebir su desarrollo formativo, “el desarrollo del niño se basa en la evolución de su conducta y de sus intereses y los cambios en su comportamiento” (Vygotski, 1996, p. 12). Los intereses humanos son formados por la propia aspiración y generan motivos que movilizan al niño o niña a experimentar con su ambiente. Los intereses parten de una necesidad humana de relacionarse con el entorno, lo que nos lleva, inevitablemente, a concluir que la formación en el adolescente se produce en el desarrollo de sus intereses relacionados recíprocamente con su entorno y la actividad generada en él.

---

<sup>6</sup> E. Thorndike (citado por Vygotski, 1996) define el interés como una aspiración, subraya su fuerza motriz, incitadora, su naturaleza dinámica, su tendencia orientadora (...) dice que la sensación de entusiasmo, de excitación mental, de atracción hacia el objeto se llama interés (p.13). Expone que los intereses pueden ser innatos o adquiridos.

De modo tal, Vygotski (1996) expone que en la etapa de transición se desarrollan intereses en dos fases primordiales, la primera es la *aparición de nuevas atracciones*, es decir, el chico adquiere un nuevo sistema de intereses, y la segunda es denominada la *etapa de maduración* donde reafirma sus intereses. Entre tanto, se relaciona la primera fase con un periodo denominado *fase de negación*, donde el adolescente se caracteriza por tener una aguda curiosidad sexual, tiene notorios cambios emocionales, se encuentra en un estado de descontento interior, inquietud por lo que le pasa y le rodea, tendencia a la soledad, autoaislamiento y en muchas ocasiones presenta actitud hostil frente a los demás, en este periodo “el adolescente se aparta del medio, adopta una actitud negativa ante todo lo que le rodea, hacia aquello que hace poco constituía el objeto de su interés” (Vygotski, 1996, p.30), en otras palabras, el desarrollo del interés comienza con una ruptura de los intereses antes establecidos, por ser un periodo donde la inquietud, la negación y protesta ante lo interno y lo externo del individuo se evidencian con mayor agudeza, pues hacen que el sujeto se aparte del mundo circundante y de “sí mismo”.

La segunda fase, denominada, *maduración de los intereses*, es correlacionada con el periodo llamado, *fase de afirmación*, fase positiva, fase de los intereses o la fase de los intereses culturales. Aquí las relaciones sociales (a diferencia del periodo anterior donde el sujeto se disgrega notablemente de los nexos colectivos, donde hace una ruptura significativa con las relaciones antes establecidas) se fortalecen, se crean, se reafirman y se amplían, usualmente, con amistades o primeros amores. Con base en esto, es inevitable, no solo hablar del desarrollo biológico del adolescente, sino que también es adecuado nombrar y tener en cuenta el medio social y cultural donde éste se encuentra, ya que “el adolescente no es tan solo un ser biológico, natural, sino también, histórico, social” (Vygotski, 1996, p.36). En conclusión, “el rasgo principal de este periodo consiste en que la maduración sexual es al mismo tiempo la etapa de maduración social de la personalidad” (Vygotski, 1996, p.36).

Por consiguiente, al indagar sobre adolescencia y más específicamente sobre la formación, Vygotski (1996) considera que la educación debe tener presente y generar intereses para poder influir en la formación del adolescente. Además, el objetivo de la educación en esta etapa consiste en formar determinados intereses positivos y eliminar los indeseados. De esta manera, es erróneo pensar que la educación debe estar alejada de la vida y del entendimiento del comportamiento humano, ya que una educación que tan solo piense en crear hábitos será siempre una educación formal incapaz de orientar y ayudar a la conducta del adolescente, para

que esto no suceda es necesario que la educación piense en la cultura del interés. De igual forma, Zalkind (citado por Vygotski, 1996) ante esto dice que “es del todo evidente que si no se crea en los adolescentes orientaciones claras hacia determinadas impresiones que provocan interés, no podemos influir, desde el punto de vista pedagógico, sobre los principales valores biológicos existentes en la edad de transición”

En suma, la adolescencia es el paso de un estadio a otro en el ciclo vital humano, es para la persona que lo vive un puente inevitable por el cual asciende a una nueva etapa del desarrollo y es por eso, que la educación debe influir de forma positiva en la formación humana. Es entonces necesario preguntarse ¿cuál es la forma adecuada de fortalecer y desarrollar aspectos imperantes que suplan las necesidades de los adolescentes?, ¿cómo articular la educación y la formación desde los cambios que sufre el adolescente, a nivel biológico, emocional, cognitivo y social? Así, es necesario indagar primero por la formación corporal en el teatro y su relación directa con el desarrollo del adolescente, haciendo hincapié directamente, desde la noción de cuerpo en el teatro y luego preguntarnos cómo las culturas urbanas genera procesos formativos.

### ***El Cuerpo en la Adolescencia***

Siendo la adolescencia una etapa donde se proyectan conflictos por la identidad adulta, la migración del cuerpo del niño y la confusión al no entender lo que pasa consigo mismo, es natural, hablar de los cambios físicos que se producen en esta etapa de la vida. Anteriormente se han mencionado algunos cambios como la maduración sexual, que afecta toda la esfera emocional y produce en el adolescente diferentes modos de actuar hacia los demás y hacia sí mismo. El cuerpo del niño, que ahora va a transitar por el cuerpo de un adolescente sufre cambios físicos notables que modifican sus normalidades, cambios internos y externos, todo el esquema corporal se transforma y el adolescente poco a poco asimila dichos cambios, en el entendimiento del “yo”<sup>7</sup>.

El cuerpo es una zona que se encuentra generalmente cargada de significaciones y en este momento de la vida lo es más aún, puesto que sus cambios implican la efervescencia de sensaciones distintas, nuevas y difíciles de ser integradas por el yo para su dominio (Díaz et al, 1998, p: 25)

---

<sup>7</sup> Entendido el yo como una instancia de la personalidad responsable de la adaptación a la realidad y resultado de identificaciones múltiples. (Pironio, citado por Díaz et al, 1998, p: 25)

Todos estos cambios, se convierten en problemas latentes para el adolescente, por ser estos un enfrentamiento entre el esquema corporal infantil y el cuerpo físico real de una persona adulta. Los sujetos sienten el cambio de su cuerpo, motivo por el cual empieza a surgir en ellos una atención por su imagen corporal, por cómo se ven ante los demás. Su estado corporal empieza a ser una preocupación real para ellos, estas preocupaciones son producto de la cultura y la sociedad en la que habitan, pues su entorno es el que crea las concepciones de cuerpo frente a lo masculino y femenino. De esta manera, para la mayoría de los adolescentes el cuerpo se convierte en un lugar de aceptación social y por ende, “la imagen corporal tiene una relación importante con la autoevaluación positiva, con sus postulados y la aceptación por parte de sus iguales” (Borquez, p. 25). Estas concepciones de ideal están influenciadas por las diferentes y categorizadas imágenes del cuerpo que crea la cultura en la que se habita.

Diferenciación que agudiza de cierta manera, la problemática por la identidad corporal y la imagen que se tiene del propio cuerpo, ya que por ejemplo: en nuestra sociedad occidental se vende una tipología de cuerpo, tanto para lo masculino, como para lo femenino, que desemboca en que el adolescente busque imitar cierta tipología, esto trae como consecuencia un sin sabor y un inconformismo por su propio cuerpo, mientras que continúa buscando infinidad de salidas para sentirse mejor consigo mismo como la mala nutrición, la transgresión al cuerpo, entre otras. Siendo esto así, es necesario concluir y estudiar como la formación corporal del teatro ayuda a mitigar de manera pedagógica estas problemáticas

### ***La Formación Corporal del Teatro como Herramienta para el Desarrollo del Adolescente.***

En consecuencia, es imprescindible pensar en los aportes que ofrece el teatro desde su noción de cuerpo a las problemáticas que sufre el adolescente. Díaz, et, al (1988) hablan de la relación y las implicaciones del teatro ante los problemas y la ayuda de este en el desarrollo de la identidad del adolescente. “El teatro funciona como organizador de estímulos internos y externos, al favorecer, juegos, ejercitaciones y representaciones que gradualmente integran diferentes facetas de la personalidad del adolescente” (Díaz et al., 1998, p.20). Así, el teatro brinda herramientas para afrontar esta etapa de la vida, por medio del ejercicio propio de vivir y hacer teatro, por medio de éste, se constituyen experiencias en el que se despliega el propio

cuerpo, la representación teatral, la exploración de juegos de roles, dramáticos, corporales. El teatro moviliza escenas que trazan conflictos, posiciones de relación con los otros, relaciones en las que se desarrollan emociones e ideas expresadas por el cuerpo en movimiento. Entonces “la actividad teatral ofrece al adolescente la oportunidad de recrear la imagen teatral perdida, recuperándola provisoriamente, como también la posibilidad de moverse con un cuerpo e identidad de adulto” (Díaz et al, 1998, p, 28).

Cada entrenamiento corporal en el teatro, brinda la posibilidad de dominio corporal y mental, puesto que cada ejercicio circunscribe un influencia muscular de diversos segmentos corporales, cognitivos y de dominio de la acción, que implica agudizar los sentidos, extrapolando la posibilidad de adaptación a la nueva realidad. Lo anterior trae como consecuencia que se genere no sólo dominio, sino que también conocimiento propio, logrando fortalecer la confianza en sí mismo.

El adolescente que tiene la oportunidad de concernir con espacios teatrales, puede llegar a apropiarse de este, porque le permite encontrar o movilizar sus vivencias por medio de experiencias que favorecen su espontaneidad. Además, el teatro, le ayuda a entender sus emociones y relacionar la acción con el pensamiento, ya que (como se mencionó anteriormente) la formación corporal en el teatro, permite unificar el cuerpo y la mente en uno sólo. Así al trabajar el cuerpo en el teatro desde la noción de Eugenio Barba y Chejov se fomentan y fortalecen todas las dimensiones del adolescente; tanto la interior individual, porque al trabajar el cuerpo, se emplean los sentidos, lo que le permite auto-determinarse y conocerse a sí mismo en diferentes situaciones de la vida; como también la dimensión exterior colectiva porque, aunque el trabajo desde estas perspectivas se torne personal, es imprescindible estar impregnados por determinaciones sociales y culturales; y por último, la dimensión interior colectiva y exterior individual, ya que al trabajar el cuerpo, se fortalece el autoconocimiento, la percepción y el entendimiento de las partes del cuerpo, se desarrollan conceptos en relación al tiempo, el espacio, la gravedad, la energía, entre otras.

Durante del capítulo I hemos hablado sobre aspectos personales y sociales como principales agentes de formación humana y se ha relacionado el teatro como una *herramienta* que sirve para el desarrollo de dimensiones humanas en adolescentes. Pero, al indagar por las características de la adolescencia y relacionarla con la sociedad, nos obliga a pensar en los

interés masivos que se gestan en esta etapa de la vida. Intereses (como se mencionó anteriormente) que movilizan a los sujetos a adherirse a diferentes grupos sociales donde logren identificarse. Siento esto así y movilizados también por las categorías de análisis y el objeto de estudio de la investigación, es pertinente ahora, hablar de la culturas juveniles y su aporte en la formación del adolescente.

### **Las Culturas Juveniles, el Hip Hop y el Break Dance como Medios de Formación en el Adolescente**

Las culturas juveniles son aquellas prácticas culturales realizadas en su mayoría por jóvenes, son el resultado natural de la evolución juvenil, pues se vivencian generalmente por personas que se encuentran en un momento de encaje o puente, entre la salida de la pubertad (donde el adolescente necesita saber quién es él mismo) y la integración en el mundo de los adultos (Berboza, 2000, p. 25). De esta manera, por cultura juvenil se entiende, un espacio de socialización en el que se modifican los modos de sentir, pensar y actuar, es decir, se da un sincretismo de diversidad donde se aprecian el consumo de la música, la religiosidad, la danza, la lírica, las costumbres, la alimentación, etc. que coexisten en las ciudades y que generan diversidad de identidades, cabe la pena mencionar que algunas identidades son formadas muchas veces por los medios de comunicación (Corporación viva la ciudad, 2000).

La agrupación de jóvenes dada en las culturas juveniles son consecuencia de diferentes circunstancias, tales como “asociacionismo no formal; emancipación de la familia; conflicto generacional; marginalidad; espontaneidad; baremo estructural propio; acuerdo en la acción; vehículo de la expresión y de experiencia vital propios; hermandad entre ellos; vestidos diferenciales; amantes de una determinada y muy definida movida diferencial” (Berboza, 2000, P. 26). Es decir, personas que se reúnen en espacios informales, alejados de la escuela, o de cualquier otra institución; a causa del tránsito por la etapa de la adolescencia, de la negación y rechazo las circunstancias sociales que les rodeaban cuando eran niños, o acusa de contextos poco favorables u otras condiciones, que los hacen socializar, identificarse y converger en espacios.

Para Guerra (2010) los jóvenes y/o adolescentes, abarcan un amplio campo dentro de la sociedad, por tal motivo, hacia ellos va dirigido la mayoría de productos comerciales, proyectos,

ideologías, programas de comunicación, entre otros, que ocasionan que los jóvenes gracias a su sentido de rebeldía (propio de esta etapa de la vida) se encaminen a buscar alternativas para mostrar lo que piensan y sienten ante la sociedad dominante y para ello:

Lo hacen a través de la conformación de sus propios grupos de pares, con quienes comparten la mayor parte de tiempo, creando sus propios lenguajes y formas de vestir, basados en la mayoría de casos en sus gustos musicales y en la imitación de estilos característicos de la corriente a la que siguen (Guerra, 2010, p. 101).

Las culturas juveniles son un sector específico, importante y generalmente reconocido por la sociedad, que guardan gran valor en la construcción social debido a la multitud de jóvenes que las vivencian. Por esta razón, resulta necesario determinar los elementos principales que caracterizan las culturas urbanas, ya que existen diversas culturas. Lo primero que las diferencia es la *estética-pertenencia* que identifica y se comparte entre los pares que pertenecen a ella; segundo, la *música-identidad* que es un factor determinante para diferenciar las culturas juveniles, y por último, la *comunicación- relación con el otro* que es el eje transversal, esta expresa a los demás tanto la estética como la música. Estos tres ejes pueden llegar a determinar al joven que vivencia y experimenta cualquier cultura urbana. En resumen, todas las culturas juveniles son expresiones comunicativas que evidencian diferentes estéticas marcadas generalmente por el tipo de música que escuchan (García, 2010).

Siendo esto así, podemos afirmar que las culturas juveniles generan formación humana desde la identidad, la pertenencia a una estética y música determinada y, la forma de comunicación, propiciada en la relación con el otro. Para Reguillo (2000):

Los jóvenes se han auto dotado de formas organizativas que actúan hacia el exterior-en sus relaciones con otros- como formas de protección y seguridad ante un orden que los excluye y que, hacia el interior, han venido operando como espacios de pertenencia y adscripción identitaria, a partir de los cuales es posible generar un sentido común sobre un mundo incierto (p. 14)

Lo que conlleva, a delimitar un poco más el campo de las culturas urbanas para estudiar estos tres aspectos desde una identidad propia, para el caso, hablaremos de la cultura Hip Hop.

### ***La Identidad, la Pertenencia y la Relación con el otro en el HIP HOP.***

Una de las culturas urbanas con cierta acogida en algunos sectores juveniles, es el Hip Hop, en la medida de un movimiento que reúne una gran cantidad de jóvenes identificados por medio de las expresiones de esta. Según KRS One (2009) El Hip Hop contiene cuatro

expresiones o elementos principales: la creación y el desarrollo del **Emceein: o MC**<sup>8</sup>: este es el estudio y aplicación de la conversación rítmica, la poesía y el lenguaje divino de la calle; el **Graffiti Art o arte del aerosol**: es el estudio y aplicación de la caligrafía de la calle, el arte y la escritura a mano en las calles; el **Deejayin o DJ** encargado del estudio y aplicación del rap en la producción musical; y el **Breakin o Break dance** que más adelante se desarrollará; así como también otros elementos secundarios como: el Beat Box, la moda callejera, el lenguaje callejero y el espíritu de emprendimiento callejero. “Los elementos anteriores son denominados la actividad en el mundo y la palabra Hip Hop es el nombre de nuestra cultura” (KRS One, 2009, P. 30). Complementando la definición de Hip hop Marco (2007) la entiende como:

Una cultura, una forma de vida y como tal se expresa en todas sus facetas: el lenguaje, la ropa, la música, la danza, la forma de relacionarse, etc. Los orígenes de este movimiento cultural se remontan a 1975 en las calles del Bronx (New York), donde habitaban mayoritariamente afroamericanos, latinos, inmigrantes irlandeses, italianos y judíos que buscaban de alguna manera sobrevivir a sus tragedias, por lo que el hip hop se convirtió en su mayor fuente de defensa (p.5).

Encontraste con la definición anterior el cantante de rap KRS ONE, nacido en Jamaica y considerado uno de los mejores exponentes a nivel mundial de Hip Hop, en su libro *El Evangelio del Hip Hop* lo puntualiza como una cultura, como una conciencia colectiva, como espíritu, como una fuerza creadora. “*El hip hop es el nombre de nuestro estilo de vida y nuestra conciencia colectiva*” (Krs One, 2009, p, 29).

Si bien, el Hip Hop es una cultura juvenil que abarca diferentes expresiones artísticas que generan identidad desde los acontecimientos y estéticas de la calle, investigar y conceptualizar todas las expresiones artísticas del Hip Hop sería un trabajo aún más arduo y necesitaría la indagación de otras áreas del saber, que bien se alejarían de la práctica corporal del teatro, es por ello, que se requiere estudiar solo una de las expresiones artísticas, que para el caso es el Break Dance.

### ***Breakin/Break dance***

A continuación, se estudia desde la práctica del Breakin el nexo entre identidad, pertenencia y relación con el otro. Pero antes es necesario definir y entender que es eso del Breakin. Reina & Pérez (2011) artistas e investigadores de la Universidad Distrital, en su artículo

---

<sup>8</sup> la palabra MC refiere a maestro de ceremonias

*Más allá del ruido* para el libro *Historia, Memoria y Jóvenes en Bogotá*; definen el Breakin o Break Dance como:

Estilo de baile poco convencional, guardando ciertas proporciones con bailes rituales de origen africano, combinando movimientos de acrobacia, artes marciales y pasos de bailes de moda. Por todo lo anterior la acepción Break Dance puede referirse al hecho de romper la danza o romper el baile, sobre todo en lo que se refiere a lo que la hacía distinta a otros bailes de moda. (p. 120).

El Breakin es entendido, también, como el estudio y la aplicación de las formas de danzas de la calle, esta danza utiliza acrobacias y movimientos aeróbicos que conllevan a perfeccionar el cuerpo y aliviar el estrés, es una danza de expresión personal, es un lenguaje corporal de la calle (KRS One. 2009).

Si bien, el Breakin es un baile que surgió de diferentes danzas, esta danza posee unas características de orden específico que la hacen única y consolidada “el Break Dance posee hasta tal punto naturaleza propia que más allá de la fusión y el aporte de la danza tradicional y de los bailes populares, generan rasgos específicos que la determinan como tal” (Rodríguez, 2005, P. 63) dicho de otra manera, existen movimientos propios de esta danza que codifican el aporte cultural de su práctica. Las características que le dan vida propia al Breakin son:

*Top rock*<sup>9</sup>: es la técnica de movimientos en posición corporal “de pie”, dentro de esta secuencia de movimientos se identifica la personalidad del bailarín, este espacio es usado para mostrar su propio “estilo”. Movimientos que combinan lateralidades, usando primordialmente los pies, las manos fundamentalmente se utilizan para hacer gestos derivados del lenguaje de la calle.

*Foot Work*<sup>10</sup>: palabra en inglés que traduce “trabajo de pies” este grupo de movimientos se caracterizan por usar pies y manos apoyados en el piso con el fin de hacer movimientos circulares, usando los pies como principal motor de movimiento.

*Power Moves*<sup>11</sup>(*movimientos de poder*): “termino referido a una serie de movimientos que implican alto grado de riesgo y agilidad, desde los ejercicios de piso hasta los grandes saltos” (Rodríguez, 2005).

*Freeze*<sup>12</sup>: posiciones o figuras corporales congeladas.

En tanto, podemos concluir que el Breakin es una danza que se organiza en preconceptos técnicos, preconceptos que son los que se transmiten de generación en generación y son los que le dan vida propia a esta danza, así como también, los que de una manera u otra desarrollan, la identidad, la pertenencia y la relación con el otro. En todas las culturas juveniles se producen procesos de identidad debido a las características que las diferencian, en este caso, el Breakin

---

<sup>9</sup> En el top rock se encuentran pasos: *indian step, salsa step, brooking step, cris cross step*.

<sup>10</sup> Pasos básicos: *hook, six step, three step, four step, reloj, pretzel, zulu spin, Cc*, entre otros

<sup>11</sup> Pasos básicos: molinos de viento (*windmills*), giros en la cabeza (*head spin*), giros en la espalda (*back spin*).

<sup>12</sup> Básicos: *baby freeze, chair freeze, air chair*

produce identidad, primero, gracias al trabajo que se realiza con el cuerpo, el bailarín de Break dance para ejecutar movimientos debe fortalecer su cuerpo y entrenar a diario para lograrlo, es por eso, que su cuerpo es el templo con el cual expresa su técnica; segundo, por la vestimenta necesaria para practicar esta danza (trajes cómodos, zapatillas para mejor movilidad, elementos de protección para su cuerpo, como gorros, gorras, coderas o rodilleras, pañoletas, entre otros) esto hace que fácilmente se identifique con una moda versátil, cómoda y fresca, fácil de reconocer en las calles. Cubides, Laverde & Valderrama (1998) afirman que el cuerpo es el que registra todas las diferencias sociales y culturales, es la primera y más evidente manifestación de la diferencia. Es entonces el cuerpo el primer territorio de intervención, de apropiación de una identidad y de interacción social. En el caso del break dance el cuerpo es concebido como un espacio de virtuosismo, “es percibido como un aspecto físico, y es entonces sometido a la operación habitual que lo reduce a una imagen” (Cubides, et al, 1998).

Por otro lado, el break dance genera pertenecía a partir de la movida musical y la filosofía del hip hop, en la medida en que, los adolescentes que la ejercen, siguen el lema universal de esta cultura urbana “*paz, amor, unidad y diversión*”, lo que desemboca en la construcción de un discurso que impregna cada acción que realizan. De tal manera, el hip hop y el break dance fomentan una postura política, social y personal frente a las circunstancias sociales, logrando por medio del trabajo corporal, distanciarse de sus problemas.

Otra característica de esta danza es la constante construcción de movimientos a partir del otro, es decir, la práctica diaria se realiza con la intención de perfeccionar cada día más el movimiento para mostrarlo a los demás, entonces, existe en esta práctica urbana, cierto grado de competitividad que hace crecer un sentir, una motivación y un interés por ser cada día mejor, con la intención de ganar competencias y poder demostrar al otro la agilidad, la destreza y la rapidez adquirida como bailarín o bailarina, en las movidas de danza.

En este mismo sentido, el break dance se caracteriza por promover una amplia disciplina alrededor del ejercicio físico, lo que hace que el adolescente vea beneficiosa esta práctica en la medida en que, este ejercicio le ayuda a conseguir una buena forma física, “el ejercicio tonifica el sistema corporal, aumenta los músculos, da fuerza al corazón y a los pulmones y mejora la circulación, también alivia la tensión nerviosa, la ansiedad y la depresión” (Borquez, p.33) Así,

el adolescente que practica break dance, mejora su autoestima al fortalecer su cuerpo y aceptarlo tal como es.

En conclusión, en este capítulo se presentaron los referentes conceptuales en los cuales se moverá la presente investigación, estos se delimitaron desde la pregunta general y con en ello se pretende describir y analizar cómo la formación corporal en teatro desde la noción de “ser” cuerpo, desarrollaría dimensiones humanas (interior individual y colectiva y exterior individual y colectiva) en la población adolescente que participa de procesos educativos en Breakin.

## CAPÍTULO II

### MARCO METODOLÓGICO.

Para el desarrollo metodológico de la presente investigación, se tomó como punto de partida la perspectiva del *enfoque cualitativo*, ya que este brinda a la investigación la posibilidad de trabajar en un campo donde los conceptos e intelecciones parten de datos para formular hipótesis; desde este enfoque la función del investigador es ver el escenario y a las personas implícitas en la investigación desde una perspectiva integral, estudiando su contexto pasado y actual, experimentando la realidad tal como ellos la viven, puesto que esta investigación se realizó desde la observación y participación directa con el objeto de estudio. Las fuentes de datos en este trabajo cualitativo “se derivan de las percepciones, experiencias y acciones en relación con contextos sociales.” (Cerdeña, 2011, p.112). Así, para el caso, la mayoría de los datos se obtuvieron de experiencias vividas en la aplicación de diferentes instrumentos para recolectar datos que dieran cuenta de la realidad investigada.

En consecuencia, fue necesario identificar el método de investigación apropiado para intervenir la práctica educativa y que de la misma manera sirviera de guía para la recolección de datos y el desarrollo de la investigación, de tal modo y teniendo en cuenta que el presente proyecto de investigación entra en el campo de la pedagogía, se utilizó el método *investigación acción pedagógica (IAPE)*. Este método de investigación social inquiera explorar las intimidades de las prácticas pedagógicas dentro del ámbito educativo, con el fin de reflexionar sobre ellas y lograr modificarlas positivamente.

La IAPE está diseñada para realizar un tipo de investigación donde el sujeto y el objeto de la investigación se superponen. En otras palabras, el sujeto que diseña las prácticas y las despliega en escena, es el mismo que vuelve sobre ellas (sus prácticas) para tomarlas como objeto de estudio, explicando todos los problemas y las preguntas que “surgen” de los agujeros y de los intersticios de sus prácticas. (Ávila, 2005 p. 505).

Así, el método IAPE propone tres fases básicas que se usan de guía para incurrir en la realidad. El primer paso es “*explicar*, es decir, tratar de entender más y mejor a los actores y su acción, el segundo, *aplicar*, es decir, investigar para utilizar los datos descubiertos a fin de mejorar la acción; y por último, *implicar*, usar la investigación como medio de movilización

social<sup>13</sup>.” (Ceballos, 1998, p. 31). De tal manera, estas fases se utilizaron en la investigación como guía para realizarla.

### **Fases de la investigación**

**Explicar:** esta primera fase está orientada por el desarrollo conceptual de los referentes teóricos que permitieran de manera pertinente la articulación de la formación corporal en teatro y los procesos de formación en Breakin, así como también, estuvo guiada por la pregunta específica: *¿qué posibles implicaciones formativas se generan en los procesos de Break Dance con adolescentes?*, estos dos procesos se dieron de manera simultánea, ya que el desarrollo de uno no tuvo implicaciones en el otro. Para ubicar la primera inquietud se realizó una búsqueda documental. Este instrumento de investigación se encuentra dentro de la recolección de datos, denominada datos secundarios. Estos datos secundarios suelen encontrarse en materiales escritos como libros, revistas, boletines informativos, entre otros. Estos materiales escritos fueron seleccionados y analizados conforme a los intereses de la investigación.

Dicha búsqueda documental, se organizó a través de la delimitación de las categorías de análisis, surgidas desde el objetivo general del presente proyecto. Se manejaron materiales textuales enmarcados en la pedagogía teatral, formación del cuerpo para el teatro, pedagogía, adolescencia, formación y escritos sobre Hip Hop, Break Dance y culturas urbanas.

En el caso de la segunda pregunta se recurrió a instrumentos como la observación, el diario de campo y las entrevistas, las cuales se aplicaron en tres espacios donde se enseña y se practica Break Dance con adolescentes:

**Fundación Cultural Ayara:** ubicada en la localidad de Teusaquillo, es una fundación que trabaja específicamente con el Hip Hop. En Ayara hay procesos de enseñanza en Breakin con frecuencia. El formador en este caso se llama Frank Velandía, los adolescentes practicantes en esta clase son alrededor de 10 hombres y mujeres.

**Escuela de formación Esquizofrenia:** ubicada en la localidad de San Cristóbal, específicamente en el PAS<sup>14</sup> de San Blas. El fundador y docente de la escuela es Andrés

---

<sup>13</sup> Es decir, que la investigación en esta fase pretende activar por medio de las artes escénicas procesos que tengan efectos sociales.

Sarmiento conocido como BBoy Colla, este espacio de formación cuenta con 30 adolescentes, cabe mencionar que la mayoría son hombres.

*Escuela Latín Fury*: esta escuela cuenta con alrededor de cuatro años de experiencia, está ubicada en el barrio Lourdes de la localidad de Candelaria, su espacio de práctica es el PAS de Lourdes. Su formadores son Elver Castillo y Andrés Herrera, cuenta con alrededor de 30 y 40 niñas, niños y adolescentes en proceso de formación.

En estos lugares se realizó una observación que consistía “en el uso sistemático de nuestros sentidos orientados a la capacitación de la realidad que queremos estudiar” (Sabino, 1995, p. 115). La observación<sup>15</sup>, que en este caso es científica, tuvo como objetivo principal captar de la realidad datos de interés para la investigación. Una de las ventajas de este instrumento de investigación es que el investigador está en contacto directo con el objeto de estudio, sin ninguna intervención, lo que permite que los datos recolectados sean de primera mano y en la medida de lo posible más exactos a la realidad. Para el almacenamiento de los datos observados, se realizaron diarios de campo, instrumento utilizado para la sistematización de información susceptible a la investigación.

Así pues, las observaciones fueron orientadas por cuestionamientos que sirvieron como ruta de análisis para la observación participante. Todas las preguntas fueron diseñadas pensando en identificar implicaciones formativas en dichas escuelas. De tal manera, las premisas utilizadas fueron: ¿cómo se empieza la clase?, ¿qué lugar tiene el formador frente a su clase y sus aprendices?, ¿cómo se construye los conocimientos?, ¿cómo reacciona el estudiante ante los estímulos de enseñanza-aprendizaje?, ¿qué valores fomenta en las clases?, ¿cómo se solucionan los problemas?, ¿cómo es el cuidado del otro y de sí mismo?, ¿existe o no trabajo en grupo?, ¿cómo habla el formador a sus estudiantes? y ¿cómo es la percepción de los estudiantes respecto a su profesor? (*Para más información véase: Anexo 1. Codificación Diarios de Campo en Escuelas*).

---

<sup>14</sup> Punto de Articulación Social: sitio comunitario dirigido por la secretaría de Integración social de la alcaldía de Bogotá.

<sup>15</sup> Uno de los principales problemas de este instrumento parte del punto que las personas cuando se sienten observadas cambian paulatinamente su conducta y por ello los resultados pueden ser poco fiables; para la solución de esto se usó *la observación participante*, que consiste en observar siendo parte de los observados, es decir, que el observador tratará de integrarse lo más posible al grupo de observados para pasar inadvertido y procurar que las conductas del grupo no cambien.

En las entrevistas con los formadores, se pretendió realizar una conversación, con una estructura y un propósito, buscando entender el mundo de la persona entrevistada y desmenuzar el significado de su experiencia. La entrevista<sup>16</sup> estuvo guiada por diferentes preguntas relacionadas con pedagogía, formación, dimensiones humanas, noción de cuerpo (Para mayor información. Véase: Anexo 1. Codificación de entrevista a docentes)

**Aplicar:** esta segunda fase estuvo orientada principalmente por la pregunta: *¿cómo sería el diseño de un proyecto pedagógico que decante la posibilidad de articular la formación corporal del teatro con los procesos de Break Dance para adolescentes?* Para ello, se diseñaron 15 talleres, de dos horas cada uno. Esbozados a partir de los referentes teóricos de la investigación. La intención principal fue el desarrollo de dimensiones humanas en los participantes y evidenciar como los enfoques pedagógicos se utilizaron en el diseño de los talleres de Break Dance, esto pensado desde las categorías de análisis (dimensiones humanas, cuerpo en el teatro, adolescencia y Breakin).

En consecuencia, se creó el diseño del proyecto pedagógico. Este tuvo como objetivo general: desarrollar capacidades corporales expresivas en los adolescentes de la escuela TribuNewen por medio del trabajo corporal del teatro y principios del Breakin de manera que generara un aporte a la construcción de su creatividad, su sensibilidad y su expresividad consciente. Los talleres están divididos en tres módulos:

El primer módulo se denominó, *desinhibición y comunicación*, en él se pretendió fortalecer la autoconfianza y el trabajo en grupo por medio de movimientos básicos del Breakin y actividades corpóreo-teatrales de desinhibición y comunicación. Teniendo como intención pedagógica, desarrollar, la expresión de la personalidad, la identidad del grupo, la socialización y la comunicación fluida. En este módulo se realizaron 4 talleres de dos horas cada uno.

El segundo se llamó, *sensibilización sensorial, emotiva y corporal*; tenía como objetivo reconocer el esquema corporal como instrumento de expresión emotiva y sensorial por medio de la experimentación del cuerpo y principios de Breakin. En esta fase se pretendió crear espacios de reflexión hacia el cuidado corporal, así como también, desarrollar posibilidades de movimiento, de ritmos interiores y exteriores, de calidades de energía y de la relación del cuerpo

---

<sup>16</sup> La entrevista: “Consiste en una interacción entre dos personas, una de las cuales (el investigador) formula determinadas preguntas relativas al tema en investigación, mientras la otra (el investigado) proporciona verbalmente o por escrito la información que le es solicitada.” (Sabino, 1995, p.115).

propio con los demás cuerpos. Módulo, desarrollado en siete talleres para un total de 14 horas de formación.

El tercer módulo es *creatividad corporal*; desarrollado en ocho horas de formación, en él, básicamente se pretendía experimentar y fortalecer y partituras de acción corporal, de manera que, generara espacios de creatividad sensorial y emotiva. Siendo este módulo la culminación y la integración de los anteriores, aquí se tuvieron como intenciones pedagógicas el desarrollo y el uso de la imaginación, de la observación, la percepción, la expresión, la rapidez, la reacción y el pensamiento espontáneo.

***Implicar:*** en esta fase se pretendió dar respuesta a la pregunta: *¿cómo la implementación de dispositivos formativos del cuerpo para el teatro ayudó al fortalecimiento de dimensiones humanas en los asistentes al taller?* Esto se realizó, a partir de la observación en la aplicación de los talleres, codificado esto en diarios de campo y posteriormente, con entrevistas, dibujos y escritos de los asistentes. Esto con aras de un análisis que diera respuesta a la pregunta general del proyecto de investigación: *¿cómo la formación corporal del teatro contribuye al desarrollo de dimensiones humanas para adolescentes que participan en procesos de Break Dance?*

Dentro de esta fase (como se mencionó anteriormente) se utilizaron entrevistas no estructuradas, es decir, entrevistas que no están formalizadas y por lo tanto se mantienen en un rango de libertad para formular preguntas y dar respuestas. Dentro de este tipo de entrevistas se implementó la entrevista focalizada “caracterizada por tratar sobre un único tema. El entrevistador deja hablar al entrevistado proponiéndole algunas orientaciones pero, cuando este se desvía del tema original, el entrevistador vuelve a centrar la conversación sobre el primer asunto” (Sabino, 1995, p. 126). Las entrevistas se realizaron a participantes de los talleres que llevaran un proceso bastante notorio o singular y que participaron de forma activa e interesada de cada uno de los talleres aplicados, con la intención de implicarlos a ellos y ellas en su propio proceso, y también, oír su voz y poderla interpretar (*Ver anexo 3*).

Después de tener todos los instrumentos aplicados, procedimos a codificar y analizar toda la información a la luz de las categorías de análisis, las preguntas y los objetivos. Lo primero que realizamos para codificar la información, fueron unos cuadros comparativos, denominados, análisis por correlatos (ver anexo 4). Este trabajo tuvo como resultado un primer acercamiento a la interrelación entre conceptos y categorías de análisis con la realidad estudiada. Posteriormente,

se utiliza una herramienta tecnológica llamada *NVIVO*, programa que nos permitió organizar la información por categorías (denominadas en el programa como “nodos”), relacionar casos de personas, comparar categorías de análisis y observar diferentes diagramas. Posterior a tener los instrumentos codificados y organizados, se dio el siguiente paso, el análisis (capítulo III), que se estableció desde las fases de la investigación y resultados de la investigación.

### **Sobre la Población**

Esta investigación se realiza en el marco de un proyecto comunitario independiente, implementado por iniciativa propia de la investigadora y autora de este texto. El proyecto es llamado “semillero de formación TribuNewen<sup>17</sup>” el cual hace parte de un proceso informal. Nace en el año 2015. Al semillero se inscribieron personas interesadas y pertenecientes a la localidad de Kennedy, cuyas edades oscilaban entre los 12 y los 22 años de edad. La localidad octava de Bogotá está localizada al sur occidente de la ciudad, demográficamente está ubicada entre límites con las localidades de Bosa, Fontibón, Puente Aranda y Ciudad Bolívar. Es una de las localidades con mayor población y por esta razón es una de las más conflictivas y con mayores problemas sociales tales como drogadicción, pandillismo, violencia intrafamiliar y violencias contra las mujeres. Dicha UPZ es una de las más afectadas del sector, allí viven personas entre estrato 1 y 2, con altas necesidades básicas (SECRETARÍA DE PLANEACIÓN, 2009).

La aplicación de los talleres se llevó a cabo en el PAS de Bellavista, en el barrio Patio Bonito, cabe la pena mencionar que es un proceso que hoy día sigue vivo. Las personas a las que se dirigía el proyecto pedagógico, eran adolescentes, la mayoría de ellos y ellas se encontraban cursando la secundaria, otras trabajaban, otras estaban recién graduadas y otras se encontraban sin estudio. Son residentes de barrios aledaños como Palmitas, Jazmín Occidental, Tierra Buena, El Tintal, Patio Bonito, La Rivera, entre otros. La mayoría de ellos y ellas asistían de manera independiente y otras acompañadas por un familiar, abuela o madre.

---

<sup>17</sup> TribuNewen es una de las agrupaciones más importantes de Break Dance de Colombia ya que fue la primera agrupación femenina el país y desde su creación en el año 2008, ha venido trabajando en pro del crecimiento del Breakin realizado por mujeres, así como también, han representado a Colombia en diferentes campeonatos nacionales e internacionales. Tribu refiere a familia y Newen significa fuerza y energía.

En los talleres se ofrecieron 30 horas presenciales durante los primeros meses del año 2015, con una duración de dos horas cada taller, para un total de 15 sesiones. Estos talleres estaban conformados en su mayoría por chicas.

Durante el proceso se enfatizó en observar tres personas del taller que sirvieron como referentes para analizar el desarrollo de dimensiones humanas (Karen, Armando y Luisa)<sup>18</sup>. Se escogieron estos casos por las particularidades que sobresalieron en el proceso, tales como: evidencia en el desarrollo de dimensiones humanas, aspectos de interés por la danza, constancia en la participación de los talleres y situaciones de rebeldía (Luisa). El primer caso, el cual se denominó, *la perseverancia*, es sobre una chica llamada *Karen*: 20 años de edad, estudiante de estética de belleza, tímida, introvertida, poco sociable y muy apegada a su novio, vive en el sector del Tintal, con sus padres y sobrinos; el segundo caso, *la emancipación*, habla sobre *Armando*, 20 años, él vive con su esposa y su hija, escogimos este caso porque en él se evidencian desarrollos en dimensiones humanas bastante notorios y particularmente es un chico que se alejó de la escuela pero aún sigue bailando; y por último *Luisa*, de 15 años de edad quien presentó durante el proceso, bastantes inconvenientes a nivel social, este caso se denominó, *la rebeldía*.

En síntesis, los talleres fueron planeados desde los enfoques pedagógicos de la escuela activa y el planteamiento socio-histórico a través de los postulados del entrenamiento corporal teatral de Eugenio Barba y Michael Chejov, además se realizaron bajo la perspectiva de la metodología cualitativa y orientada por la descripción y desarrollo del método IAPE.

---

<sup>18</sup> Karen, Armando, Luisa y todas las demás personas que son objeto de investigación conocen y autorizan la divulgación de ellos y ellas dentro de la investigación académica. Ver anexo 5.

## **CAPÍTULO III.**

### **ANÁLISIS**

El presente capítulo corresponde al análisis de los instrumentos de investigación para determinar los resultados que arroja el introducir la noción de cuerpo que maneja el teatro en la práctica del break dance. Dicha introducción va acompañada del desarrollo de las dimensiones humanas en los adolescentes que participaron en el proceso formativo –no formal-, reafirmando la noción de construcción social del cuerpo a través de la práctica artística. Es quizá, la capacidad de reflexionar sobre las experiencias significativas de vida, el aporte más importante que hace el teatro a la práctica de la danza urbana. El cuerpo ya no es solamente concebido desde el desarrollo físico y/o técnico, sino también como una combinación de variables cognitivas, emocionales y culturales, que se materializan a través del ejercicio del arte *por y para* la creación de vida. De tal manera, el presente capítulo estructura el análisis en relación a las fases del proyecto a saber:

Fase I. Explicar: se divide en dos aspectos de indagación, que se desarrollaron alternamente. El primer aspecto está orientado por la pregunta específica relacionada con los procesos de formación en Breakin existentes en Bogotá. En suma, lo que se hizo fue un ejercicio etnográfico a 3 escuelas de formación de break dance, diagnosticando con ello los alcances en niveles discursivos y de acción docente, por medio de la codificación de instrumentos y su análisis: entrevistas y diarios de campo. El segundo aspecto se desarrolló de manera paralela al anterior y consistió en definir e indagar, de manera conceptual, las categorías de análisis que sustentaban el problema de estudio.

Fase II. Aplicar: en esta fase se examinó y se describió la correlación entre las categorías de análisis y el proyecto formativo a aplicar creado para la intervención con la población objeto, a luz de la escuela activa y el enfoque socio cultural, estableciendo metodológicamente relaciones conceptuales, así como también el análisis bajo la perspectiva de la noción de “ser” cuerpo propuesta por el filósofo Bovio y teorías del teatro: antropología teatral de Barba, y lo propuesto por Chejov.

Fase III. Implicar: esta última fase comprende la aplicación del proyecto pedagógico estudiado a partir de la voz de los asistentes y la percepción que surgió en los diarios de campo,

es decir, la recepción del mismo en la población objeto, buscando con ello dar respuesta a la pregunta orientadora: ¿qué consecuencias trae la incorporación de componentes corporales del teatro en los procesos de Break Dance con adolescentes?

### **Construcción Diagnóstica. Identificación de Implicaciones Formativas en Procesos de Break Dance**

En la fase diagnóstica se buscó reconocer e identificar las implicaciones formativas en procesos de Break Dance con adolescentes, específicamente en 3 procesos de formación artística: la *Fundación Ayara*, la *Escuela Esquizofrenia* y la *Escuela Latin Fury* elegidas por su trayectoria de más de dos años en el proceso de formación, el impacto frente a la población, notable cantidad de adolescentes asistentes y el reconocimiento artístico en cuanto a circulación ganadores de torneos de Breakin y puestas en escena, como *shows*. Allí se realizaron *entrevistas semi-estructuradas* a los docentes y *diarios de campo* a las clases dadas en las escuelas, para caracterizar y registrar la forma en la que los profesores evidencian sus discursos, conocimientos y despliegues técnicos: preparación y ejecución de la clase. Se intentará dar una percepción en cuanto a las finalidades de las escuelas, características educativas: formación docente, espacios para el desarrollo de las clases y estrategias metodológicas, asimismo nociones de cuerpo de los docentes.

Estas tres escuelas emergen a partir de la expansión y la necesidad de reproducción de la cultura Hip Hop en América Latina. Los profesores, que llevan bailando más de 10 años, son herederos de una escena que capta a una población juvenil, marginal, nicho rico en adeptos de la cultura Hip Hop. Cada una de estas escuelas se organiza alrededor de diferentes finalidades, por ejemplo, para la “*Familia Ayara*”, la escuela busca ampliar el conocimiento del mundo a través de brindar a los estudiantes la posibilidad fundamental de conocer otros contextos: locales, regionales, nacionales e internacionales, así como afianzar procesos de identidad respecto a la escuela a la que pertenecen los estudiantes. Por otro lado, para la escuela Esquizofrenia, la finalidad que decanta el docente Andrés, a diferencia de la escuela anterior, es desde el punto de vista artístico, en lograr que cada estudiante adquiriera las herramientas necesarias para ser un buen bailarín, fomentando en ellos y ellas la responsabilidad de lo que les enseñan en la escuela y sean el futuro de la danza en Bogotá; además, en palabras propias del profesor, “hacer un

cambio social”. En contraste con las otras escuelas, para Latin Fury la finalidad se centra en sacar a los chicos de las calles, las malas amistades y los malos hábitos, objetivos que se acoplan con la escuela Esquizofrenia.

De las concepciones anteriores sobre las finalidades de las escuelas se puede inferir que éstas se organizan alrededor de cuatro posibles propósitos: reproducir los pilares del Hip Hop, conocer nuevos contextos, tener una buena calidad artística y usar el Breakin como una herramienta de inclusión social. Estos fines se pueden entrelazar de manera coincidental en las entrevistas realizadas a los formadores, es decir, estos cuatro aspectos son enunciados por los docentes en algún momento de la entrevista.

Siguiendo la ruta de análisis trazada para este apartado, es indispensable identificar las características educativas que surgieron durante las observaciones y/o entrevistas, que podrían alinearse con las finalidades de las escuelas. El primer aspecto, a saber, es la formación docente. Esto se evidencia en la manera discursiva de nombrar los referentes utilizados para formar a sus estudiantes, ya que en ellos se puede demostrar la estructura cognitiva que manejan. En primera medida, se evidencia que es fundamental, para la escuela y la formación docente, el conocimiento de los pilares del Hip Hop (identidad, formas de actuar, leyes, o normas que cimientan y le dan características). Dentro de los repertorios referenciales de los profesores y la enseñanza del Breakin, por ejemplo, *BBoy Rocket*, profesor de la *Escuela de la Fundación Ayara*, argumenta que:

“Soy un estudiante, estudio demasiado qué es la música, de dónde viene, por qué, [cuáles son] las influencias de África, de la música, del soul... y es lo mismo que se les transmite a los estudiantes. (...) Se les enseña, pues, lo que es la historia del baile, el por qué los nombres de los pasos, qué generó el baile, que generó que el Breakin bajaría, pues antes del Breakin, era puro Rocking. Se enseña también Rock Dance, se enseñan pues la base, el por qué, que viene de pandillas. Se les enseña a los pelados, para que visiten páginas, tenemos una página en Facebook donde se cuelgan muchas cosas, la historia del baile, videos, documentales, (...) Se les enseña las canciones más importantes (...).” [Entrevista a Frank Velandia].

También hay profesores que enuncian explorar ayudas audio-visuales y bibliográficas para cultivar su propio intelecto y así, poder transmitirlo de manera más acertada en el espacio de formación:

“Yo me fundamentó mucho con documentales, trato de ver muchas entrevistas de BBoy, respecto a la danza. Veo a *Poe One*, *Kmel*, *Casper*, *Alienness*, *Floor Phantom*. También veo la nueva escuela, para diversificar las formas de pensar de cada generación. Estaba hablando ahorita de los *Oldschool*. De los nuevos como *Moi*, *Victor Viccius* entre otros.” [Entrevista Andrés Sarmiento]

Para Elver Castillo y Andrés Herrera, los referentes que utilizan -según sus respuestas- son ellos mismos y la destreza que han adquirido con los años sobre la danza. Así como también nombran los diferentes pasos técnicos. Lo anterior nos abre la posibilidad de reflexionar y entender la formación de cada uno de los protagonistas mencionados, entendiendo, que el Breakin se transmite por la oralidad y la mimesis de movimientos de generación en generación y que decantan la posibilidad de sobresalir por encima de otros, virtuosismo. Frente al aspecto de formación docente, es necesario decir que la formación artística de cada uno de los profesores mencionados surgió de forma empírica, puesto que conocieron la danza en la calle y la aprendieron por la mimesis.

En cuanto a la finalidad del Breakin *como herramienta de inclusión social*, pudimos observar en el desarrollo de las clases y en los discursos docentes, la reproducción de valores como el respeto, el trabajo en equipo, la capacidad de discernir entre lo positivo y lo negativo, entendiendo que esto se relaciona con las sustancias psicoactivas y las pandillas. En este sentido, las escuelas procuran generar intereses y escenarios descontextualizados de las condiciones de la marginalidad: buscan transformar su entorno a través de la práctica del break dance, en el marco de valores y la cultura Hip Hop. Andrés & Elver nos cuentan por qué tomaron la decisión de formar una escuela:

“Nosotros crecimos en este barrio, nacimos en este barrio, el break dance nos llamó la atención, nos rescató de muchas cosas, entonces, nosotros queremos ser ese ejemplo para estos jóvenes, que no se pierdan en la calle ni en aspectos negativos. Por eso también fue la necesidad de hacer una escuela, tanto para nuestros familiares, porque en nuestra escuela están nuestros hijos, nuestros sobrinos, nuestros primos, entonces más que una escuela, es una unión familiar, como para la comunidad”

En suma, aunque desconocemos las fuentes que los profesores usan para transmitir los conocimientos de Break dance, a causa de la fuerte tradición de mimesis, pero, podemos afirmar, que el conocimiento de esta danza se da por *transmisión oral y mimética*, en tanto, lo anterior nos abre la posibilidad de analizar, la afirmación “conocieron la danza en la calle” esto lo podemos denominar como, *interacción en el espacio público*, ésta designación de la enseñanza del Breakin, se genera por las observaciones y enunciados de los docentes, puesto que dejan ver, que por lo general los aprendizajes alrededor de esta danza, se gesta en espacios públicos como: salones comunales, puntos de articulación social (PAS), parques o cualquier espacio urbano.

Ahora bien, analizar las características formativas de las escuelas nos obliga a observar la acción docente, es decir, las estrategias metodológicas implementadas para la enseñanza. Todo proceso de formación tiene nociones conceptuales que se organizan alrededor de la enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se logró identificar estructuras que coincidían en los tres procesos en lagunas partes de la clase. No obstante, la intención de las escuelas de relacionar un cambio social, la reproducción de valores, el conocimiento de otros contextos y la calidad artística con la acción de transmitirlo a través del baile, es difuso en la ejecución y estructuración de las clases, en tanto, en los instrumentos captados para transcribir la realidad, resultan los discursos y la acción desarticulados.

Así pues, nos parece importante resaltar el proceso de *La Escuela Esquizofrenia*, ya que en la estructuración discursiva y metodológica de sus clases, se observa, con mejor claridad, el desarrollo de las finalidades en los adolescentes partícipes, es menester nombrar, que aunque estos logros no son identificados por el profesor, sí se generan en la clase. Por otro lado, no es que demeritemos los aportes substanciales para la ejecución del Breakin de los otros dos procesos, solamente que en los instrumentos resalta de manera más clara intenciones formativas en este proceso, tanto en el discurso como en la estructura de la clase.

El objetivo de la escuela -según el profesor- es generar cambio social. Valores como respeto, tolerancia, y responsabilidad se materializan en la clase, por ejemplo, en el saludo inicial que se describe en el diario de campo [Ver Anexo 1. Diarios de campo en escuelas]. El desarrollo de su clase empieza con un *calentamiento*, aspecto que se evidencia también en las demás escuelas. En la primera parte de la clase el profesor realiza movimientos de Breakin y los demás le siguen, y luego de éste, empieza el *training* en el cual, el profesor hace referencia al *flow*<sup>19</sup> mientras los aprendices hacen pasos de Top Rock. El docente utiliza el espejo como un referente para que cada persona explore sus propios movimientos. Es decir, la primera exploración corporal, radica en un relacionamiento conmigo mismo/a, y la forma de interactuar con otros en el reflejo del espejo. Esto evidencia que el training se centra en una exploración personal que guarda relación con el cómo lo hace el otro. Este aspecto demostrado en los tres procesos en momentos diferentes de la clase, desarrolla habilidades personales. Seguido, el profesor observa la ejecución de los movimientos y corrige a sus estudiantes a partir de ejecutar

---

<sup>19</sup> Adepto propio de la cultura Hip Hop, que trata sobre la particularidad en la forma de danzar, cantar rap, hacer grafiti y tocar música. Que refiere a la identidad y movida propia del hip hop.

los mismos y comparte la forma en que lo deben hacer, en este momento puntual, *explica de manera corporal la técnica del movimiento*. En este ejercicio se puede evidenciar el diálogo corpóreo que se promueve entre todos y todas las allí presentes.

Luego, para finalizar la clase, centra la atención en el *círculo/Cypher*, figura característica para el BBoy/BGirl<sup>20</sup>, dado que es en él, donde muestra su desarrollo técnico y la capacidad que se tiene de reflexionar sobre sí mismo y captar las experiencias significativas para plasmarlas en la muestra. Es el panóptico entre pares donde reside la presión de ser observado/a, y la forma de socialización primaria de un espacio de formación artística. El silencio es requisito del ejercicio. Silencio que resulta en la re-producción de valores arriba mencionados como respeto, responsabilidad y tolerancia. Sin embargo, esto es un interesante reto de uno contra uno/a mismo/a porque es allí donde se gesta la aprobación del trabajo, tanto por el grupo, como por el docente, es una especie de evaluación, allí también comparten sus propias confrontaciones y experiencias significativas. Comúnmente en las tres escuelas se formalizan unas *batallas (grupales o individuales)* que tienen la capacidad de condensar y compartir capacidades técnicas y los matices que procura cada color “*el flow*” particular de cada persona.

Por último, me parece importante resaltar *la concepción de cuerpo* que tienen las diferentes perspectivas formativas. En todos, encontramos la concepción fracturada del cuerpo: cuerpo-mente, cuerpo-espíritu [etc.] Aunque es difusa la manera en que verbalizan el concepto que tienen de cuerpo, es significativo que lo físico resulte fundamental, en tanto el cuerpo es la herramienta con la que ejecutan los ejercicios en el proceso de formación. No obstante, también entienden que el cuerpo tiene una dimensión social, en tanto es con otros cuerpos con quien se comparten espacios de construcción colectiva. Aun así, es una concepción que se infiere a partir de las respuestas de todas las preguntas de la entrevista.

En conclusión, aunque se evidencien en los discursos y en las acciones de enseñanza de la danza algunos aspectos formativos en dimensiones humanas estos no son conscientes por las escuelas, también podemos identificar que las escuelas de formación basan sus enseñanzas en el desarrollo técnico de la danza, la destreza y la habilidad física. Lo anterior justifica la necesidad de establecer rutas metodológicas que afinen la relación entre la estructuración de las clases, los intereses pedagógicos y la construcción de la memoria histórica de la cultura hip hop. Que

---

<sup>20</sup> BBoy -BGirl: denominación dada a el hombre o la mujer que baila Breakin (Break-Boy/Break-Girl);

aporten de manera más reflexiva y consciente el desarrollo de dimensiones humanas en los jóvenes que la viven.

En este sentido, se legitiman los objetivos que propician este trabajo de grado: involucrar la concepción y formación del cuerpo en el teatro en la práctica del break dance. Esto, se perfila como uno de los posibles caminos que fortalecerían en múltiples niveles la enseñanza de ésta disciplina artística. Los y las adolescentes, encontrarían en su práctica un importante canalizador de energías, que desembocarían en un camino deseable para perfilar sus cambios de identidad.

### **Sobre el Diseño del Proyecto Pedagógico**

En la fase II, se buscó desarrollar un proyecto pedagógico que utilizara las categorías de análisis desglosadas en el capítulo I y la deconstrucción de las observaciones en escuelas, para elaborar una metodología con objetivos, contenidos, temas y logros, que condujeran a potenciar las dimensiones humanas en los adolescentes, por medio de la exploración de sus cuerpos a través de contenidos/actividades teatrales involucradas en la enseñanza del break dance. Con esta intención se planteó un diseño de intervención pedagógica y didáctica como muestra el siguiente cuadro:

<b>Objetivo general:</b> Desarrollar capacidades corporales expresivas en los adolescentes de la escuela TRIBUNEWEN por medio del trabajo corporal del teatro y principios del Breakin de manera que genere un aporte a la construcción de su creatividad, su sensibilidad y su expresividad consciente.			
<b>Módulos</b>	<b>I Desinhibición y Comunicación</b>	<b>II Sensibilización Sensorial, Emotiva y Corporal</b>	<b>III Creatividad Corporal</b>
<b>Objetivos específicos</b>	Fortalecer la autoconfianza y el trabajo en grupo por medio de movimientos básicos del Breakin y actividades corpóreo-teatrales de desinhibición y comunicación.	Reconocer el esquema corporal como instrumento de expresión emotiva y sensorial por medio de la experimentación del cuerpo y principios de Breakin	Experimentar partituras de acción corporal de manera que genere espacios de creatividad sensorial y emotiva
<b>2 horas/sesión</b>	8 horas/cuatro sesiones	14 horas/ siete sesiones	8 horas/cuatro sesiones
<b>Intenciones pedagógicas y conceptuales</b>	Autoconfianza, valoración de sí mismo y de los demás, expresión de la personalidad, identidad del grupo, socialización, comunicación fluida.	Reconocimiento del esquema corporal, capacidades expresivas sensibles y emotivas, posibilidades del movimiento, ritmos interiores y exteriores, calidades de energía, relación del cuerpo con los demás cuerpos.	Uso de la imaginación y la observación, percepción, expresión, rapidez, reacción, pensamiento espontáneo.
<b>Temas transversales</b>	Relación del cuerpo con el espacio el tiempo y las cualidades del movimiento: Lateralidad y frontalidad, figuras abiertas y cerradas, mayor o menor espacio, niveles: alto, medio, bajo. Uso consciente del espacio Identificación del escenario.		

*Tabla 1. Esquema proyecto pedagógico*

A continuación, se analizará, como primer punto, la propuesta de intervención realizada por el presente proyecto a la luz de la articulación entre los modelos pedagógicos desarrollados

en el apartado teórico. El diseño de los talleres se realizó con base en los planteamientos hechos por la escuela activa y el enfoque socio-histórico. Y dado que la búsqueda principal era promover el desarrollo de *dimensiones humanas* en el adolescente, a partir de la formación corporal en teatro, puede afirmarse que resultó pertinente la selección de las corrientes pedagógicas mencionadas, pues soportaron el desarrollo mismo de la experiencia y su posibilidad de ser significativa tanto para la población como para la investigadora.

### ***La experiencia y la Actividad Primordial para el Desarrollo Humano.***

La escuela activa postula que los procesos de formación se fundan en tres aspectos: la actividad-experiencia, el interés y la educación para y por la vida. Respecto al primero, **la actividad-experiencia**, puede comprenderse como la principal herramienta de aprendizaje, pues si su postulado general afirma que *se aprende haciendo*, es evidente que el saber será interiorizado y significativo solo en la medida en que se origine y se determine en una experiencia dada en la actividad y la acción. En este sentido, puede afirmarse que el diseño y ejecución misma de los talleres propiciaron este aspecto en tres niveles: uno de formulación general, puesto que el diseño se realizó promoviendo de manera puntual el desarrollo de actividades que comprometieran directamente el cuerpo del asistente, es decir, cada contenido visto debía ser movilizado en la clase a partir de la noción del *aprender en la acción*. Así traemos a modo de ejemplo una actividad que movilizaba contenidos como el reconocimiento del esquema corporal y la importancia del cuidado del cuerpo, proyectada en el módulo II:

**Apoyos corporales:** En esta parte la maestra indicará que todos vayan al piso, y exploren apoyos del cuerpo, en hombros, cabeza, manos, pies, cola, espalda.

**Apoyos corporales en grupo:** se hacen grupos de 5 personas y se da indicaciones de número de apoyos, ellos y ellas deben buscar la manera de dejar solo los apoyos indicados. (Anexo # 2. Proyecto pedagógico, clase # 7).

El segundo se refiere a la estructura misma que sustentaba cada clase, pues dividida en tres momentos: preparación, composición y reflexión, *ver tabla 2*, se buscaba en cada uno de ellos que el estudiante transitara por espacios de encuentro con el hacer, es decir, se fomentaba el desarrollo de momentos puntuales donde el estudiante debía preparar, experimentar, reflexionar y comunicar lo visto en la clase a través del uso de su cuerpo. Esto no puede confundirse con un activismo innecesario, es decir con “el hacer por el hacer”, sino con el desarrollo de una acción significativa que vinculada a la noción de “ser cuerpo” promovía el reconocimiento de sí mismo,

es decir, la comprensión sobre el funcionamiento de su cuerpo, sus capacidades y/o debilidades, y la reflexión activa sobre su cuerpo y su emoción en relación con el otro y el espacio, tal como podemos observar en la *tabla 2*:

<b>Sesión # 8.</b>				
<b>OBJETIVO:</b> Explorar las partes del cuerpo por medio de figuras estáticas (Freeze) de manera que reconozca su esquema corporal.				
<b>CONTENIDOS: CONCEPTUALES:</b> esquema corporal, nociones de corporalidad, figuras corporales congeladas (Freezes) imagen.				
<b>PROCEDIMENTALES:</b> exploración de las partes del cuerpo en posiciones extra cotidianas. <b>ACTITUDINALES:</b> reconoce sus destrezas motoras y respeta el trabajo del otro.				
Fases	Contenidos	Actividades	T	LOGRO
<b>Preparación</b>	Músculos. Articulaciones Cuidado del cuerpo.	<b>Bandas elásticas:</b> se divide el grupo en pareja, estas parejas realizarán movimientos imaginando que son elásticos y procurarán estirar todos los músculos del cuerpo.	10 m	Explora su cuerpo de manera que empieza a reconocer su esquema corporal (articulaciones, músculos y el cuidado de ellas)  Entiende el concepto de músculos y articulaciones
		<b>Hablando con articulaciones:</b> se cambian las parejas y se entablan conversaciones con las articulaciones, uno habla con un movimiento articular y el otro contesta.	10 m	
		<b>Caminando por el espacio:</b> cada participante caminará por el espacio, y seguirá las diferentes consignas de la maestra: velocidades, niveles corporales relacionados con foot Works, top rocks, desplazamientos...	15 m	
<b>Entrenamiento y exposición</b>	Partes del cuerpo Apoyos corporales Freeze	El maestro habla sobre la importancia de cada parte del cuerpo y el cuidado que deben tener con el cuerpo, la atención y la concentración para no lesionarse y lastimar al otro	5 m	Cuida su cuerpo de manera consciente logrando entender y usar los apoyos corporales.  Ejecuta posturas corporales estáticas.
		<b>Apoyos corporales:</b> en continuidad con la actividad de caminar, ellos siguen realizando esta acción con diferentes velocidades, pero ahora involucra los apoyos corporales e indica realicen: Apoyos del cuerpo, en hombros, cabeza, manos, pies, cola, espalda, parada de cabeza, manos, codos, mesa, babi freezes. Shoulder freeze.	20 m	
		<b>Creación de freeze:</b> siguen desplazándose por el espacio y se pide creen una figura a partir de dicha exploración.	20 m	
<b>Reflexión</b>		<b>Trabajo en grupo:</b> se organiza en grupo de dos personas. Una persona observa el freeze creado y le ayuda a mejorarlo. Entre las dos personas crean una figura.	20 m	Comunica de manera expresiva lo aprendido en la clase
		Cada grupo pasa al centro del círculo y muestra las tres figuras corporales y con ayuda de los demás se mejoran y se da opinión sobre las figuras creadas	20 m	

*Tabla 2. Diseño de sesión# 8*

En el transcurso de la sesión # 8 (tabla 2) podemos observar la intención de no confundir el hacer por el hacer, en la medida que se plantea en la última fase, un tiempo dedicado a la reflexión, en la cual, se pretende que el estudiante, pueda conjugar lo desarrollado en las fases anteriores en un ejercicio que promueva en él, espacios de interiorización de los contenidos que culmine o se evidencie, en una especie, de evaluación, que le permita comunicar de manera expresiva lo aprehendido en él durante de la clase. Reflexiones que se plantean desde el cuerpo, la mayoría de veces (como podemos observar en la tabla 2) o en otras ocasiones desde lo verbal o escrito.

Ahora bien, el tercer nivel, tendría que ver con el aspecto disciplinar particular, es decir la relación de los saberes del teatro (cuerpo) con los de la danza urbana: Break Dance; éste

determina por naturaleza la necesidad del desarrollo de contenidos que vinculen el cuerpo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues en el encuentro vivo del cuerpo, con el entorno y el otro, es donde se despliegan los saberes, es decir, en el cuerpo en acción se pueden enlazar los saberes tanto de la danza como del teatro. Todo taller diseñado se valida de la experiencia surgida en la actividad artística y la reflexión de estas, para el desarrollo de dimensiones humanas. No obstante, el progreso de dichas dimensiones no solo se determinan por el desarrollo de las actividades artísticas, sino también por la generación de conocimiento sobre sí mismo, es decir, una reflexión promovida desde lo personal o lo social.

A manera de ejemplo, pueden relacionarse los aspectos de la fase de composición y reflexión, en la sesión # 10 del módulo II; el objetivo particular de esta clase era explorar las partes del cuerpo por medio de ejercicios de disociación y Power Moves de manera que pudiesen reconocer el esquema corporal alrededor de la movilización de contenidos en tres niveles: procedimentales, actitudinales y conceptuales (**Conceptuales:** ritmos interiores y exteriores, cuerpo en el espacio, Power Moves, disociación. **Procedimentales:** experimentación de diferentes posibilidades de movimientos en el espacio desde principios básicos del Power Moves y ritmos musicales del Break Dance **Actitudinales:** disposición para el trabajo grupal, valoración del lenguaje corporal) [Clase # 10. Anexo 2. Diseño pedagógico]. De tal manera, una de las actividades propuestas para desarrollar el objetivo, se realizó a través de la articulación de las dos disciplinas:

**Maquinas corporales:** los participantes forman grupos y cada uno elige una maquina, deben realizar los ruidos, su funcionamiento, su uso y sus movimientos y luego realizar la maquina con sus propios cuerpos. Luego, los chicos involucrarán a las maquinas corporales, movimientos de Break Dance relacionados con los ejes de movimiento de las maquinas [Anexo 2. Diseño pedagógico, clase #7]

La capacidad de los y las adolescentes, de involucrar de manera creativa el funcionamiento de la máquina (incluidos los ruidos de la que escogieron) y los ejes de movimiento del break dance, manifiesta un extensión técnica y escénica que describen lo que Eugenio Barba en la antropología teatral denomina: un despliegue físico que logra transmitir al público las emociones y sensaciones que el artista a través de su cuerpo logra ejecutar.

***El Interés, Primordial para Ahondar en el Desarrollo Humano.***

El segundo aspecto de la escuela activa, está relacionado con el **interés**, primordial de “cultivarlo a partir de entender las necesidades y las circunstancias del ser humano a formar” (De Zubiría, 2008), dentro de este aspecto es importante reivindicar en primera instancia lo cotidiano, que es determinado por las condiciones materiales de vida de cada uno/a de los participantes en el proceso pedagógico. Así, la escuela activa propone la generación de conocimiento a partir de reflexionar su propio contexto, para poder utilizarlo en el ejercicio artístico.

De tal manera, se delimita y selecciona una población adolescente entre los 13 y 21 años de edad, habitantes de la localidad de Kennedy (Bogotá), sector Patio Bonito [para más información véase capítulo II]. Esto permitió determinar y estudiar las características de la población y desde dicho estudio soportar los contenidos, objetivos y logros del proyecto didáctico y pedagógico. Así, se proponen contenidos teatrales y danzarios que permitiesen por medio de la exploración corporal contribuir a la superación de las problemáticas de la adolescencia y el desarrollo de dimensiones humanas. Da lugar entonces mencionar que la formulación se basó en las características y problemáticas básicas de la adolescencia nombradas en el marco teórico, las circunstancias del entorno y las características propias de cada asistente. Lo anterior guarda relación directa con:

- Cambios físicos: pasar del cuerpo de un niño al cuerpo de un adulto.
- Cambios emocionales: relacionados con la fase de negación.
- Aceptación de nuevos conocimientos.
- Integración a nuevos sistemas sociales diferentes a los institucionales (familia, escuela, amigos, culturas urbanas).

En el caso específico de cambios físicos se planteó en el desarrollo metodológico, contenidos que a través de actividades corporales del teatro y del Breakin, permitieran reconocer y entender el cuerpo desde la experiencia corporal y la relación con el otro, por ejemplo, en la cuarta sesión se propusieron, una serie de contenidos que debían ser materializados en actividades que permitiesen a los asistentes realizar un acercamiento a sí mismos, desde la percepción de su yo en relación con el otro.

“[...] La actividad, consistía en comenzar a identificarse y conocerse desde la relación con el otro, por medio de la observación, tanto interna como externa y utilizando los sentidos (vista, tacto y olfato) [...]” (*Anexo 2. Diario de campo # 3*).

Tal como describe el texto, cada ejercicio corporal desplegaba contenidos relacionados con el auto reconocimiento, con la intención de ayudar al adolescente a entenderse físicamente. Por

tanto, fue importante durante todo el proceso generar ejercicios de conocimiento corporal, que buscaran que el estudiante empezase a reconocer todo su cuerpo tanto físico como emocional, cognitivo y social.

Luego encontramos los *cambios emocionales*, que para Vygotski están relacionados con la fase de negación. Dicha etapa se caracteriza porque los adolescentes presentan una aguda curiosidad sexual y cambios emocionales notorios causados por el descontento interior provocado por lo que está viviendo y la inquietud que le sucinta todo lo que le pasa y lo que le rodea.

Por tanto, dentro de la formulación y la ejecución del proyecto pedagógico se realizaron y plantearon en cada uno de los módulos objetivos y actividades que tuviesen en cuenta la parte emocional y anímica de cada asistente de la clase. En la sesión 5, se planteó la exploración del esquema corporal por medio del gesto, de manera que le permitiera al adolescente entender diferentes estados emocionales. Para profundizar un poco más este concepto traigo a referencia una actividad de la sesión denominada “**las caras**” que consistía en:

Se crea un clima de silencio, cada integrante piensa cuál es su estado de ánimo en ese momento. Luego en un papel va a dibujar una cara que represente su estado de ánimo y le pone un nombre, y explica el por qué ese estado de ánimo.

- El maestro recoge las caras y las reparte a todo el grupo.
- Cada persona reflexiona la sensación del estado de ánimo que le toco y experimenta corporalmente este estado de ánimo y escribe un consejo para ese estado de animo
- El maestro recibe las hojas y lee los mensajes. [Anexo2, diseño de proyecto pedagógico, sesión 5]

De tal manera, la actividad movilizaba dos aspectos: el primero, el conocimiento de sí mismo por medio de la exploración de las propias emociones (identificar el estado de ánimo y luego dibujarlo). Y como se segundo aspecto, movilizaba la comprensión del otro, socializar las emociones de manera anónima implica que no se vulnere la privacidad de cada uno de los y las adolescentes, pero también implica reflexionar sobre las emociones de los otros y las otras, además de las emociones propias. Toda la información contenida en el dibujo de un rostro y en un consejo, se debía canalizar a través de la danza y el teatro, en la medida que se buscaba con la actividad extra cotidiana exhortar una transmisión de emociones más allá de sí mismo: la re-interpretación del otro/a, de manera individual y de manera colectiva, genera lazos de confianza en sí mismo, de amistad, solidaridad y compañerismo.

En el caso de *acepción a nuevos conocimientos e integración a nuevos sistemas sociales*, se pensó en utilizar el hip hop y su elemento break dance, para lograr la aceptación y el interés de los adolescentes, esto resultó ser adecuado e impactante para ellos y ellas, tal como decía, Zalkind (citado por Vygotski, 1996): es del todo evidente que si no se crea en los adolescentes orientaciones claras hacia determinadas impresiones que provocan interés, no podemos influir, desde el punto de vista pedagógico, sobre los principales valores biológicos existentes en la edad de transición, es decir, el hip hop y el Breakin, son aspectos que interesan de manera animosa a los adolescentes. En este orden de ideas, se utilizó en el diseño de los talleres todas aquellas herramientas inmersas en el break dance (recursos técnicos, preceptos de aprendizajes y pilares del hip hop). También podemos reflexionar que estos procesos les llama la atención a los jóvenes, por quizá el enfoque pedagógico que tienen, por sus características de auto-gestión, gratuidad, y por su lejanía con las instituciones que han acompañado su proceso de crecimiento: familia, iglesia y escuela.

### ***La Educación Para y Por la Vida.***

En este mismo sentido, la escuela activa promueve **la educación para y por la vida**, es decir, la educación inundada por la realidad, que prepara al ser humano para todo lo que le rodea, suscitando la felicidad y el deleite de la vida, (la educación no debe ser solo cognitiva e instructiva, debe fomentar valores y sentimientos de alegría), promoviendo la seguridad de sí mismo a través de la experiencia. En otras palabras, se comprende en esta perspectiva, una educación que contemple el contexto y la importancia del desarrollo de dimensiones humanas para una mejor calidad de vida. Este aspecto se puede observar en el diseño desde el planteamiento de un espacio de conclusión y evaluación en cada uno de los tres módulos, en donde se promovía la reflexión desde diferentes actividades como partituras de movimientos, acciones, dibujos, conversaciones, entre otras, que permitieran al estudiante relacionar el espacio de la clase con su propia vida.

Vygotski considera que el objetivo de la educación en la adolescencia consiste en formar determinados intereses positivos y eliminar los indeseados, de esta manera, es imprescindible pensar que la educación debe estar alejada de la vida y del entendimiento del comportamiento humano, una educación que tan solo piense en crear hábitos será siempre una educación formal

incapaz de orientar y ayudar a la conducta del adolescente, para que esto suceda es necesario que la educación piense en la cultura del interés (1996).

Así, pensar solo en el éxtasis que produce bailar, y volverlo un hábito de vida, replantea las angustias que genera pensar en la realidad propia de las condiciones de vida en las que se enmarcan. La vida cobra un nuevo sentido, al promover por medio del diseño pedagógico de intervención que los y las mismas adolescentes a través del baile busquen crear su propia realidad, por medio de la disciplina y los valores que se propusieron en el diseño del proyecto pedagógico.

### **El Conocimiento Construido con el otro**

El diseño además estuvo guiado por el enfoque socio-histórico propuesto por Lev Vygotski, enfoque que afirma y promueve el desarrollo humano generado en el encuentro social y organiza el aprendizaje en dos niveles evolutivos: el nivel *evolutivo real* y el nivel de *desarrollo potencial*, y un tercer concepto, denominado, la *zona de desarrollo próximo*. Así, el primer nivel, que materializa la individualidad y los procesos propios, se desglosa en el proyecto pedagógico en dos momentos: el primero es el reconocimiento de las personas asistentes, a nivel corporal y emocional, es decir, un primer acercamiento a las dimensiones interior individual y exterior individual. Esto se hizo a través de contenidos-actividades que permitieron la observación de los asistentes en las primeras sesiones, en la que a través de una serie de ejercicios se indagó sobre sus capacidades físicas y los detalles sobre sus personalidades, liderazgos, solidaridades y demás comportamientos. En un segundo momento, en el nivel evolutivo real, se pretendía fortalecer a través de todas las fases de las clases: preparación, composición y reflexión el desarrollo de las dimensiones humanas, mediado siempre por el desarrollo con el otro como parte fundamental para el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, toda experimentación con el movimiento, en la creación del proyecto, implicaba, no solo un desarrollo de sí mismo/a desde lo individual, sino que también en la estructura metodológica, esta experimentación pasaba por trabajos en grupo, puesto que esto según Vygotski, es de suma importancia para el desarrollo humano, porque es socialmente donde se instituyen los cimientos del conocimiento sobre el yo. Lo anterior responde a la articulación conceptual entre el nivel de desarrollo potencial y la acción docente en el aula. Lo dicho, también

esboza, la relación del enfoque socio-cultural con la escuela activa, en tanto estos dos niveles fomentan la auto-disciplina y la auto-educación, dado que se fomenta la autonomía en el proceso formativo. Así, los agentes de desarrollo se multiplican dado que no es solo la docente la persona que guía las acciones pedagógicas, sino también la reflexión surgida por los propios estudiantes.

Estos agentes de desarrollo, se relacionan con la triangulación (maestro-saber-estudiante), y posibilita la *zona de desarrollo próximo*, entendida como el momento en el cual, la maestra y el o la estudiante desarrollan aprendizajes por medio de la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial. En todos los casos es determinado por la resolución de problemas a través de un agente de desarrollo. Esto se evidencia desde un discurso que no solo se da en la palabra, sino que es llevado a la acción desde los procesos que suceden en el lugar donde se desarrollaron los talleres, siempre la maestra guiaba todo contenido desplegado en el proceso de aprendizaje y contribuía a la institucionalización y, reflexión de todo contenido en las clases, por ejemplo:

**Exploración niveles corporales:** luego el maestro usando como insumo los diferentes estados de ánimo, pide al grupo caminar por el salón, sintiendo y representado cada estado de ánimo, explica los diferentes niveles corporales y pide que exploren movimientos. La maestra muestra diferentes movimientos desde el Breakin, en diferentes niveles y diferentes estados emocionales, que sirvan como referentes para la exploración. [Anexo 2. Sesión 5]

Tal como se observa en la actividad de niveles corporales, la maestra tiene la función de dinamizar las actividades y movilizar los contenidos de manera pertinente, para que el alumno alcance los logros establecidos. Ahora bien, el agente de desarrollo, desde la perspectiva de la escuela activa y en el presente enfoque, no es únicamente la docente, en el módulo I (desinhibición y comunicación) se pretendía fortalecer los lazos de amistad, autoconfianza y la valoración de sí mismo y de los demás compañeros, por medio de contenidos y actividades de comunicación y trabajo en grupo, con la pretensión de habilitar la zona de desarrollo próximo, logrando generar confianzas en el grupo para fortalecer la interacción entre todos los agentes (estudiante-estudiante, docente-estudiante, estudiante-docente).

Es natural, que el ser humano se refleje en el otro para generar su propia identidad, entonces, el proyecto pedagógico contemplaba de manera puntual la construcción de conocimiento con el otro, en tanto los contenidos de la clase se desplegaban a partir de ejercicios que involucraran la otredad: “**trabajo en grupo:** se organiza en grupos de dos personas: una

persona observa el freeze creado y le ayuda a mejorarlo. Entre las dos personas crean una figura.” [Sesión 8. Anexo 2]

En conclusión, tanto la danza como el teatro, son artes que potencian el desarrollo humano por medio de la experiencia corporal que se genera en relación con el entorno y los pares, de tal manera, como Vygotski (1996) menciona es en el encuentro con el otro y con el entorno, lo que genera el desarrollo humano. En cada fase, tanto de composición, como de reflexión se fomentó la interacción con el otro como parte fundamental en el desarrollo de la clase. Puntualmente la reflexión siempre debía ser socializada, esto generaba que todos y todas las personas se reflejaran en el ejercicio del otro y logaran tener una posición crítica de su trabajo y del trabajo del compañero. Por otro lado, cada módulo siempre se enfatizó en movilizar contenidos como la comunicación, la socialización, la muestra escénica, la composición coreográfica, entre otros, que generaran lugares de encuentro comunes, para fortalecer lazos de amistad, confianza en el otro, trabajo en grupo y tolerancia.

### **Sobre la Formación Corporal del Teatro y la Relación con el Break Dance.**

El diseño de un proyecto no sólo recae en la orientación pedagógica, sino también en una guía alrededor de un área del saber, que oriente temas, contenidos y actividades, por tanto, el diseño guarda relación directa con la formación corporal del teatro y la danza urbana, break dance, por ser estas las áreas de interés del presente proyecto. Así, se planteó la articulación de estas dos áreas del saber, desde la teoría teatral de Eugenio Barba, los postulados de Michael Chejov y la práctica de la danza urbana. Tanto en la formación del teatro, como en la danza, el cuerpo se concibe como un ente importante que genera y fortalece no sólo lo físico, sino también, lo sensorial, lo emotivo, lo social y lo cognitivo. En este orden de ideas, el análisis se realizó con la intención de entrelazar los anteriores conceptos alrededor de las valencias corporales.

Las valencias corporales expuestas por Bovio (2005) son las que nos permiten relacionarnos y dan cabida a la significación del cuerpo. Éstas se encuentran divididas en biogenéticas (físicas), socio genéticas (sociales) y Noogenéticas o personales (emocionales y cognitivas), en relación a dichas valencias se enfoca el análisis, es decir, pensar cada praxis en

los talleres, tanto en el contenido teatral como en el contenido danzario, en relación con el desarrollo de cada valencia y por ende de la noción de “ser” cuerpo.

Partiendo entonces de las teorías de Barba y Chejov sobre la formación del cuerpo y la relación que tienen estas con el desarrollo de dimensiones humanas: interior individual y colectivo y exterior individual y colectivo.

A nivel Biológico se retomó el entrenamiento corporal del teatro, en tendiendo lo esencial, primero, del reconocimiento del cuerpo por medio de contenidos como: el peso, el equilibrio, la posición de la columna en relación con el tiempo y el espacio. Esto proporcionó el entendimiento de la danza y la interpretación del cuerpo en el escenario y teniendo como intención que el adolescente se reconozca e identifique su esquema corporal. Conceptos que se profundizan en la propuesta del módulo II: sensibilización sensorial, emotiva y corporal. Por ejemplo, en la planeación de la *sesión #7 y 8, se tuvo como objetivo explorar las partes del cuerpo de manera que se reconozca el esquema corporal por medio de figuras corporales congeladas (freeze) en posiciones extra-cotidianas.*

En el ejemplo anterior se relacionan las propuestas de Barba sobre lo extra-cotidiano con el desarrollo del Breakin, puesto que, en las figuras congeladas (freeze) propios del break dance, se movilizan aspectos sobre el movimiento del cuerpo y su exploración desde lo cotidiano para así llegar a movimientos extra-cotidianos “esta técnica se caracteriza en general por la comparación entre lo cotidiano y lo extra-cotidiano” (Barba, 2007, p 11). Entonces, se propone en esta sesión relacionar las posiciones invertidas del break, con la propuesta de Barba.

**Apoyos corporales:** en continuidad con la actividad de caminar, ellos siguen realizando esta acción con diferentes velocidades, pero ahora involucran los apoyos corporales y se indica realicen, apoyos del cuerpo: en hombros, cabeza, manos, pies, cola, espalda, parada de cabeza, manos, codos, mesa, *baby freezees. Shoulder freeze...* [Sesión#8. Anexo 2]

Es posible articular la teoría de Barba y la práctica Break Dance en la medida que es el cuerpo el lugar de encuentro, tanto en el teatro como en la danza. En el diseño, fue imperante explorar el cuerpo para conocer todas las posibilidades motoras de cada persona, es por medio de esta exploración que el adolescente puede buscarse así mismo, desde lo cotidiano hasta llegar a lo extra cotidiano que brinda el Break Dance.

A nivel socio-genético, Eugenio afirma que el cuerpo en el teatro es un conjunto de múltiples colores, tonos y matices determinados por la cultura a la cual concierne, es decir, “el

cuerpo de un actor-bailarín está coloreado según el tono cultural al que pertenece, es una síntesis de lo físico, lo mental, lo social y lo histórico” (Cardona, 1989, p.47), en tal caso, se propusieron herramientas didácticas, como escritos, encuestas y socialización de quienes somos, con la intención de identificar a cada una de las personas asistentes en relación con su entorno social, sus gustos, sus intereses, por ejemplo, en la sesión # 1 y 2 el objetivo fue: *socializar quienes somos de manera que genere el reconocimiento de cada uno de los participantes de los talleres y propicie las buenas relaciones* o en la sesión 3, *se buscó promover la comunicación del grupo por medio de ejercicios sobre la emoción y pasos básicos de top rock desde el trabajo en grupo, buscando que el asistente lograra, comunicar lo que es, lo que siente y lo que piensa.*

A nivel Noogenético o personal, es propicio entender que el trabajo personal, tiene completa relación con lo social y lo fisiológico. A través del fortalecimiento de los ámbitos sociales y físicos se desarrollan las esferas personales, es por eso, que en la creación de los talleres se acentuó el trabajo sobre lo físico o biológico desde los movimientos corporales, facilitando así el proceso de identidad. Al realizar un constante esfuerzo corporal, al fomentar una disciplina alrededor del cuerpo que genere una conciencia del funcionamiento corporal propio, el estudiante o asistente al taller está en la completa obligación de ir más allá de eso, es decir, este ve la necesidad de pensar en: cómo hacer un paso, cómo explorar el cuerpo, para qué explorarlo, lo que permite que él o ella le pongan un sentido a ese training.

En tal caso, se tuvieron en cuenta temas como: la experimentación corporal en relación consigo mismo y con los demás, la praxis de figuras y movimientos de break dance como único instrumento para aprender las dinámicas de esta danza, la percepción y el reconocimiento del esquema corporal a través del entrenamiento corporal, el trabajo de ritmo interno y externo a través de actividades de percusión corporal y sonidos externos, encuentros con la música y otras tantas [véase anexo # 1.Diseño de talleres]. En consecuencia, todas las actividades pensadas desde la noción de “ser” cuerpo promovido por el teatro, fueron el insumo primordial para potenciar las capacidades físicas, sociales, emocionales y cognitivas del adolescente.

## **Sobre el Proceso de Formación**

Tal como se planteó en el apartado “sobre el diseño de los talleres” y en la “tabla 1”, el objetivo general del proyecto pedagógico consistía en: “desarrollar capacidades corporales expresivas en los adolescentes de la escuela TRIBUNEWEN por medio de juegos de creatividad corporal, juegos teatrales y principios del break dance de manera que generará un aporte a la construcción de su creatividad, su sensibilidad y su expresividad consciente”; esto a través de tres *módulos*, que respondían a diferentes objetivos específicos. Por tanto, la pretensión ahora es dar cuenta de las dimensiones humanas desarrolladas en cada uno de los módulos a través del análisis de codificación de diarios de campo, encuestas, dibujos, entrevistas y seguimientos a tres casos particulares: Armando (la emancipación), Karen (la perseverancia) y Luisa (la rebeldía).

### **Un encuentro con mi Cuerpo y el Cuerpo del otro.**

Era imperativo para el proyecto pedagógico, desarrollar las dimensiones humanas de manera sistemática. El módulo 1 en este caso, se enfocaba más en las dimensiones interior individual e interior colectivo, dado que es el principio de cualquier interacción social, que conduzca al adolescente a resolver su identidad a través del ejercicio artístico. La autoconfianza y el trabajo en grupo, además de otras intenciones pedagógicas y conceptuales, agrupadas por el interés de desinhibir los cuerpos de los y las asistentes y fortalecer la comunicación entre ellos y ellas, se desarrolló en el transcurso de 4 sesiones de dos horas cada una, con los siguientes objetivos específicos:

- Socializar quienes somos de manera que genere el reconocimiento de cada uno de los participantes de los talleres y propicie las buenas relaciones. [Sesión 1]
- Fortalecer los lazos de confianza de manera que genere un ambiente propicio para el desarrollo de las clases. [Sesión 2]
- Promover la comunicación del grupo a través de ejercicios sobre la emoción y pasos básicos de top rock. [sesión 3 y 4]

En primera medida, es necesario hablar de las características de la población intervenida, adolescentes. En ellos tanto a nivel interior individual, interior colectivo, como exterior individual o exterior colectivo se evidenciaban diferentes características:

Así llegaron a los talleres “chicos y chicas entre 11 y 20 años edad (...) unas altas, con las caderas anchas y senos pronunciados, otras un poco menos desarrolladas, sus caras conservaban un poco de la inocencia de niñez, los chicos empezaban a tener una imagen corporal de hombre, se notaba en

su timbre de voz, en el acné en su rostro el tránsito por la etapa de la adolescencia” [Anexo 2. *Diario de campo 1*].

Como afirman (Casas & Gonzales, 2005) en la adolescencia por lo general el niño empieza a manifestar cambios físicos (aceleración del crecimiento, desarrollo de órganos sexuales, desarrollo del vello púbico, desarrollo mamario...), estos cambios son bastante notorios en los chicos y chicas del taller, es fácil detectar en ellos las transformaciones que están sucediendo.

Pasar del cuerpo de niño al cuerpo del adulto, incide bastante en la percepción de sí mismos generando inseguridades, miedos e inquietudes sobre sí y todo lo que les rodea, es por eso que al principio de las clases ellos temen utilizar su cuerpo, tocarlo percibirlo, hablar de ellos mismos les parecía complicado, generaba dispersión, ruido, risas, timidez.

“Los cuerpos de los adolescentes asistentes se ven poco flexibles, poco creativos y muy estáticos” [Anexo 2. *Diario #2*] (...) La timidez es el factor más imperante, la inseguridad y la poca capacidad de reconocerse a sí mismo, hace que las actividades fomenten risas de timidez, ensimismamiento, pena, cuerpos cerrados y poco comunicativos (...) [*Diario # 1, clase 1*].

Lo que evidencia que los chicos y chicas del taller emocionalmente estaban inseguros. Vygostki (1996) afirma que en la etapa de tránsito, el adolescente se caracteriza por tener agudos cambios emocionales, se encuentra en un estado de descontento interior, inquietud por lo que le pasa y le rodea, tendencia a la soledad y el autoaislamiento.

Los problemas asociados a la adolescencia en este sentido, los trabajamos en este primer módulo a partir de la interacción social. El cuerpo socializado como principio pedagógico, disipa los miedos generados por el desconocimiento de otros cuerpos, esto realizado por medio de actividades que involucraran los sentidos: el tacto, con juegos como la lleva y la tempestad, la vista (la silla vacía), y el sentido del olfato. Aquí, es fundamental anotar que aunque el cuerpo se manifiesta a través del movimiento (el plano físico), las dificultades que se presentan en el desarrollo de los ejercicios, se asocian directamente con los problemas de inseguridad, vergüenza, y desconocimiento del propio potencial de movimiento que tienen los y las adolescentes. No obstante, la generación de ejercicios reiterados de interacción con otros y otras, resulta en trabajos colectivos donde se genera compañerismo, confianza y entendimiento de los objetivos de los ejercicios dispuestos en clase. Se perfilan como agentes de desarrollo próximo, al volverse sujetos reflexivos dentro del proceso de formación.

Los ejercicios teatrales son importantes aquí, porque son ellos los que permiten alinear la energía vital, condensada en la emocionalidad, en la capacidad de los y las adolescentes de

transmitir dichas emociones con su cuerpo a través de acciones extra-cotidianas. Las pequeñas partituras o representaciones que se gestan a partir de interpretar textos con el cuerpo, incomodan a los y las adolescentes, al punto que problematiza el desarrollo de la clase...

“¿Quién quiere pasar? Y solo el silencio contestó, los mire y todos tenían temor de pasar, transcurrió un largo minuto, creo yo, y Armando se lanzó al ruedo, me entrego la hoja, le puse música y empezó su representación. Las hojas realmente no eran muy complicadas, poco expresaban desde lo escrito, la de él decía: “*me sentí muy feliz porque disfruté el Breakin*”; entonces muy cómodo hizo todos los movimientos con una sonrisa en su cara, y fácilmente todos entendieron el mensaje de la carta.” [Anexo 2. Diario de campo # 4]



*Ilustración 1. Karen Galindo*

Así pues, aunque resulte “novedoso” para las personas el tratar de enunciar con el cuerpo los propios pensamientos, hechos verbo a través de un ejercicio de escritura, el atreverse a realizar dichas acciones parece motivar al grupo, liderado esto, por las personas que más tiempo llevan en el proceso. El tiempo de trabajo materializado en la apropiación técnica de los movimientos del Breakin, le da el título de líder y lideresa a Armando y Karen que constantemente están invitando al grupo a través de su disciplina y ejemplo a mejorar sus propias técnicas a través del ejercicio juicioso y reflexivo de cada actividad que propone la profesora.

Lo interesante de este liderazgo, es que invita a todos y todas a construirse a sí mismos por medio del trabajo colectivo: la dimensión interior colectiva, aparece en este módulo como premisa fundamental y guía de la acción pedagógica. Así “el ejercicio de pasar y mostrar en público implicaba que cada uno debía pensar cómo hacer para que el otro entendiera lo que el mensaje decía. Entonces el reto para todos era bailar y lograr que el público le entendiera” [Diario de campo #4]

En este punto es importante manejar los ritmos del proceso pedagógico. Así, el ejercicio de “la lleva”, que consiste en acercarse a los y las compañeras para tocarlos y que esto se haga de manera continuada, implica un acercamiento corporal y también un manejo de energías que

implique respeto, responsabilidad, tolerancia y conocimiento del cuerpo propio y el del otro o la otra. Asimismo, en las primeras sesiones se realizó el juego solo usando el cuerpo como eje, luego las energías, las emociones y por último se hizo bailando. Así, la interacción se complejiza en todos los sentidos, tanto físico como emocional o energético, porque implica un manejo más depurado de los movimientos para cumplir con el objetivo del ejercicio.

“En consecuencia, les propuse jugar a la lleva, pero con una variación particular, debía ser bailando al ritmo de la música, explique el juego e iniciamos, la lleva bailable, ya habíamos jugado antes y con los conocimientos de la clase pasada, se movían todos, trataban de recordar los movimientos de la clase anterior e imitaban a Karen o Armando, siempre la Lleva por su afán de pasarla corría y se le olvidaba, entonces entraba a intervenir, en un momento se les olvido que debían bailar, entonces juegue con ellos para que me imitaran y activaran su cuerpo para la siguiente actividad.” [Diario de campo #4]

En esta exploración individual colectiva tanto como en otras actividades: círculo de energía y círculo de concentración, los y las adolescentes van perfilando sus intereses en tanto identifican “los colores” que implica la particularidad de la ejecución de los movimientos del Breakin “[...] esta actividad logró que ellos se sintieran más seguros de sí mismos, ya que identificar su energía corporal, hace que reafirmen su lugar en el mundo, se sientan vivos e importantes, entendiendo que todos somos diferentes” [Diario de campo # 3]

La identidad se va perfilando y cada uno al explorar sus propios movimientos a partir del conocimiento de su propio cuerpo, reflexiona las posibilidades de movimiento y va revisando las fortalezas y debilidades a la hora de bailar. En primera instancia, en las primeras clases del módulo hay unas apreciaciones iniciales:

“Era primordial iniciar por auto reconocerse, entender cómo debe estar la columna, como es la posición adecuada al estar de pie. Este ejercicio me permitió ver en un primer estado sus cuerpos a nivel físico: Sus cuerpos (en general) se veían vacíos, es decir, sin un trabajo corporal a la vista, la columna vertebral poseía su propia manera de estar, con inclinaciones hacia el frente, a los lados o hacia atrás, los brazos cruzados o en los bolsillos” [Diario de campo # 2]

En un segundo momento, los y las adolescentes, al generar lazos de confianza entre ellos y con la profesora, logran reconocer las limitaciones, fortalezas y posibilidades de su cuerpo en términos de relación con sí mismos y con el otro. “[...] Propongo a los chicos y chicas identificar las principales problemáticas en cada juego, ¿qué hacía que no pudiéramos jugar? Entonces, Tatiana, que le gusta hablar y expresar las cosas dijo: *profe, la pereza, la falta de comunicación.* Y entonces todos empezaron a decir cosas, *no escuchamos, estamos pensando en otras cosas, no creemos en nosotros mismos, no nos conocemos, no confiamos en el otro, nos da mucha pena, somos perezosos*” [Diario de campo # 2]

Esta confianza genera reflexiones sobre sí mismos repercutiendo en el desarrollo de todas las dimensiones humanas, configurando la clase poco a poco en una *zona de desarrollo próximo*. Aunque un proyecto pedagógico tiene ritmos asimétricos y las dimensiones humanas no se fortalecen de manera exponencial, proyectar metodológica y didácticamente los enfoques mencionados en el proyecto pedagógico, incide en los ritmos en los que es posible cumplir los objetivos pedagógicos. Por ejemplo “en este módulo fue esencial fortalecer los lazos de confianza entre todos los participantes, incluyéndome a mí, es por ello que realice los ejercicios de la clase anterior (ver anexo 1), con la intención de que ayudaran a fortalecer la confianza, pues ya no debía detenerme tanto en la explicación o en dinamizar la actividad, si no por el contrario, ellos ya entendían la dinámica, lo que contribuyó a que se diera con más gusto y más facilidad, aunque seguían presentándose cuerpos tímidos” [Diario de campo # 2]

Otra forma de reafirmar esta confianza fue a través del ejercicio del espejo. Por parejas, se exploraba el movimiento del otro o la otra, no mirando el propio cuerpo sino leyendo los movimientos propios en el cuerpo del compañero o compañera. Así, la autoconfianza se reafirma mutuamente al hacer los ejercicios recíprocamente.

Por último, es importante reconocer la importancia del círculo en el teatro, como principio fundamental que ayudo a fomentar las dimensiones humanas en el proceso. Es “el círculo la figura que siempre guiará nuestra clase; es importante mirarnos, conocernos y estar en armonía” [Diario de campo #1]. Dicha armonía, se refleja en “la importancia de pararse de manera adecuada, piernas en posición paralela, abiertas a la anchura de los hombros, columna vertebral alineada” [Diario de campo #1]

### **Caso I: la perseverancia**

El módulo que tenía por objetivo desarrollar las dimensiones humanas que conducen a los sujetos a confiar en sí mismos, parece estar desarrollado de manera satisfactoria. Los problemas asociados a la adolescencia, no merman la fuerza que tiene un proyecto pedagógico que alinea los enfoques escogidos. Así lo demuestran los testimonios de los y las adolescentes que asistieron a las clases dispuestas durante el periodo de investigación. Por ejemplo, Karen afirma que:

*“[...] Nos ha enseñado a quitar la timidez, a trabajar en grupo, apoyarnos en equipo, a ser mejores personas, a desarrollar todo el cuerpo, a expresar con él todo lo que pensamos y sentimos, a entender como funciona y así poder lograr todos los pasos.” [Encuesta Karen].*

En el caso I se hablará de Karen quien se describe a sí misma como: “mi nombre es Karen Galindo Ortiz, tengo 24 años, vivo en el Tintal, vivo con mis padres, mi hermana, mi sobrina y mi primo, estudio estética de belleza, me gusta mucho bailar y dibujar” [encuesta Karen] Se puede ver que ella desarrollo con más fuerza la dimensión exterior individual (fisiológico), ya que en el transcurso de estas cuatro sesiones (necesario mencionar, que ella lleva en el proceso de la escuela un año a diferencias de los demás) el despliegue de actividades fue más activo y ágil, tal como se describe en el diario de campo dos:

Por el contrario Karen (...) se veían diferente poseía la percepción de su cuerpo y apenas di la indicación de alinear la Columba vertebral con la cabeza, logró hacer la posición con mayor fluidez y facilidad que los demás. [Diario de campo 2].

Este análisis también fue hecho por ella misma: “*Al principio fui muy tímida pero poco a poco la profesora Lorena nos iba enseñando a quitar la timidez, desde el primer día me gustó mucho. La verdad no sabía nada del Breakin hasta q la profesora me enseñó lo que es el verdadero Breakin. También yo era poco elástica, me parecía complicado abirme de piernas, pararme de cabeza, hacer la media luna etc., pero poco a poco fui desarrollando esas habilidades.*” [Encuesta Karen]

Entre tanto el liderazgo de Karen evidencia un fuerte desarrollo de la dimensión (interior individual) haciéndola más segura de sí misma: “(...) Jugar a la lleva y representar estados de ánimo, permitió ver cambios en el comportamiento de ella: Karen, siempre tímida, pero segura de sí misma bailaba y estaba atenta a la “Lleva”” [Diario # 2]

### **Caso III: La emancipación.**

El caso III es sobre un chico llamado Armando, bastante amigable y curioso “(...) como siempre muy en punto estaba Armando, un chico de 19 años, trabajador que a su poca edad, tiene esposa e hija, él es apasionado con el baile y lleva en el proceso de la escuela un año. Se acercó a mí, me saludó de beso en la mejilla y empezó a estirar y calentar conmigo, me hacía preguntas sobre si iban a ir muchos, quiénes eran y cosas por el estilo y yo le contestaba que estaba en la misma expectativa que él, ya que para éstas clases intensivas tenía la intención de aplicar el diseño de las clases para este proyecto de grado” [Diario de campo # 1]

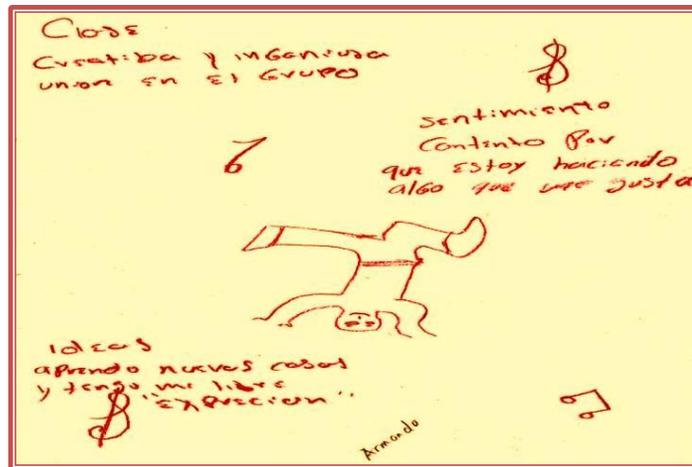


Ilustración 2. Clase # 4. Actividad sobre pensamientos de la clase. Realizado por Armando.

Se observa en la imagen el fortalecimiento que tiene a nivel interior individual, porque relaciona emociones, creatividad y trabajo en grupo, con el gusto que tiene por los ejercicios propuestos en clase... "contento porque estoy haciendo algo que me gusta". La felicidad como emoción, enuncia un conocimiento sobre su propio cuerpo, que le permite relacionarse armónicamente con él mismo y con los demás, incluyendo otras dimensiones humanas desarrolladas además de la interior individual como la exterior colectiva, dado que reconoce la importancia del trabajo en equipo y el crecimiento con otros y otras, que retroalimentan su propio desarrollo en el baile.

En el último comentario de la ilustración "ideas: aprendo nuevas cosas y tengo mi libre expresión" es importante mencionar que su interés en el baile también radica en que encuentra en su práctica, una fuente rica en posibilidades de explorar su propia identidad, aquello que lo diferencia de los demás y que lo hace único, su liderazgo reside la búsqueda armoniosa de su identidad a través del baile, lo que se enuncia en sus movimientos, y lo hacen referente técnico, ejemplo a seguir, de los otros adolescentes que asisten al taller. Su potencial como agente de desarrollo, implica un fortalecimiento integral de todas las dimensiones humanas, reforzando aún más, el asertividad en la elección de los enfoques que enmarcan este proyecto pedagógico.

## **Reflexiono Sobre mi Cuerpo**

Existe una necesidad fundamental de reconocer el esquema corporal, como parte importante del desarrollo de la noción de “ser” cuerpo. Por eso durante el proceso de formación, el módulo II durante siete sesiones, promovió el desarrollo de la dimensión exterior individual es decir, lo biológico-físico en relación con los cuerpos de los demás, la dimensión exterior colectiva.

Por un lado tenemos la dimensión exterior individual que guarda completa relación con la fisiología humana, con el fomento de habilidades motrices y la relación material con el mundo circundante. En el módulo II se desarrollaron diferentes objetivos vinculados al reconocimiento del propio cuerpo, no sólo físicamente sino también con la dimensión interior individual, por eso, tal como la antropología teatral propone el entrenamiento del cuerpo no es *simplemente adquirir una técnica o de darle virtuosismo al cuerpo*, este entrenamiento físico va más allá de adiestrar el cuerpo “en el teatro y en el entrenamiento teatral el cuerpo entero tiene que pensar, adaptándose a la situación que surge.” (Barba, 1998, p. 48).

Así, se proponen ejercicios de exploración e identificación corporal a partir del silencio y la introspección, desarrollando el concepto de esquema corporal para luego, asociar el cuerpo físico con el cuerpo energético.

“En esta ocasión el silencio fue más largo, les pedí alinear la columna y ya lo hacían con más agilidad [...] Esta vez el silencio prolongado fue extraño para ellos, debían hacer una lectura de sí mismos, una retrospectiva a través de la concentración y evidentemente fue el primer reto que se propuso en esta clase.” [Anexo 2. Diario #5]

Después de unos minutos de silencio, les pregunté si entendían el concepto de esquema corporal. *Karen* respondió: –“*creo que tiene que ver con cómo esta mi cuerpo*”- *Tatiana*:- “*Es pensar en nuestro cuerpo*”- y le pregunté a *Luisa*, no quiso responder [Anexo 2. Diario #5] En el caso I, *Karen*, relaciona el desarrollo que ha logrado durante el proceso con el estado físico, a través de una pregunta sobre el momento en que se encuentra su cuerpo. Es en la misma formulación de la pregunta en que la reflexión cobra vida, porque es a través del baile, de pensar los ejercicios, que los y las adolescentes se encuentran con ellos mismos y con los demás.

Entonces, surge en este ejercicio un ejemplo claro de la zona de desarrollo próximo; en primera instancia se plantea una exploración personal, es decir, el desarrollo evolutivo;

posteriormente se socializa por medio de la reflexión, en consecuencia esto habilita en primer plano la zona de desarrollo próximo y consecuentemente intervengo (agente de desarrollo):

Les dije: *el esquema corporal tiene que ver con la conciencia de cada parte de nuestro cuerpo y reconocer la importancia de estas en la realización de movimientos, tanto cotidianos como extra-cotidianos. Reconocernos tanto física como mentalmente, es el primer paso para avanzar en esta danza y poder aprender muchas cosas, igual reforzaremos el concepto durante todas las clases.* [Diario # 5]

Entre tanto, traigo a colación la frase anterior: *“reconocernos tanto física como mentalmente, es el primer paso para avanzar en esta danza”*, en este sentido, es imperante en el desarrollo que los y las estudiantes entendieran el cuerpo a nivel emotivo y físico: la emoción, interpretada a través del cuerpo. Esto en el proceso de formación resulta ser un *reto*, es evidente que articular lo técnico con la necesidad de interpretar una emoción resulta ser, bastante difícil para ellos y ellas. Asociado no solo a la dificultad de interpretación artística y el trabajo consciente sobre la emoción y el cuerpo, sino también al caso particular del problema de la adolescencia: confusión emocional y el cambio de su cuerpo físico.

Es indudable, que tal motivo no freno la idea de fortalecer la noción de “ser” cuerpo, fomentando un cuerpo sensible, capaz de sentir sus emociones y expresarlas en su cuerpo, pues, aunque es un proceso de formación que requiere un tiempo más extenso, este acercamiento fortaleció en un primer nivel: el reconocer sus sentires. Entonces el segundo acercamiento, fue interpretar la energía propia y la del otro, “percibí que ellos y ellas sienten y expresen con mayor intensidad su energía, empiezan a expresar cosas cuando sienten al otro, hacen caras, opinan: *¡Huich, que fuerte! ¡Me gusta! ¡Siento presión!*” [Diario # 5]. Vale la pena resaltar que esta actividad es realizada por cuarta vez, entonces el avance se evidencia en la voz de ellos y ellas, que después de un tiempo o número de veces de realizar el ejercicio lograron en un nivel básico verbalizar lo que sentían sobre la energía del otro.

Ahora, no solo se trata de verbalizar un sentir si no poder expresarlo desde su cuerpo, propiciando la articulación entre las dimensiones exterior individual e interior individual. Por tanto la acción con el cuerpo desde la emoción es el insumo utilizado para generar experiencia “(...) les indique que pensarán en el estado de ánimo que sentían en ese momento y luego empezarán a llevarlo a su cuerpo, para luego comunicarlo con gestos a los demás compañeros.” [Diario 5] Pero como es normal, la adolescencia resalta...

Ellos sienten temor a exponerse públicamente y por eso se torna difícil comunicar su estado de ánimo, así que debo repetir el ejercicio dos veces, en el segundo intento, ya identifican con más

seguridad su estado de ánimo y su cuerpo expresaba por medio del gesto como se encontraban esa mañana; unos tenían pereza, otros tristeza, otros estaban muy emocionados. Sus cuerpos demostraban la inseguridad y la inquietud por sí mismos, salían a luz estados de ánimos inexplicables, no sabían que sentían. [Diario # 5]

Innegablemente la repetición de una o varias actividades, ayudó a que los conceptos se institucionalizaran pues se da por sentado, que la realización de la actividad una sola vez no permite llegar a la reflexión ni al entendimiento del concepto movilizado. Es por ello, que se dan actividades repetidas en las diferentes sesiones.

Enfocado el modulo en la percepción del esquema corporal, fue inevitable la exploración del cuerpo a través de reflexionar sobre la técnica del movimiento del Breakin, entonces, el insumo que se utilizó fueron movimientos de Foot Works, Frezees y Power Moves.

En cuanto a la exploración del movimiento, se habló del cuidado del cuerpo “(...) también se profundiza la importancia del estiramiento y el calentamiento, este concepto se instaura en un primer nivel a través de la imitación de movimientos rítmico, en consecuencia, los ubico en inter espacios, y empiezo a realizar movimientos de calentamiento articular en series 20, les explico que son las articulaciones y les digo que estos ejercicios son de suma importancia para cuidar el cuerpo y se deben hacer antes de empezar a bailar” [Diario 6].

Respecto a los movimientos técnicos, lo primero que se realizaba en todas las sesiones era una exploración conmigo referenciada por la calidad del movimiento según el caso (top rock, foot work, freeze o power moves); por medio de la imitación se acercaban en un primer nivel al concepto, posteriormente explicaba técnicamente el paso y en un tercer nivel, la exploración individual, “(...) en la exploración individual de los pasos enseñados, cada persona concentrada intentaba una y otra vez, entender sus movimientos, su cuerpo, su funcionamiento, unos lo hacían otros no. Cada persona por medio de estos ejercicios empieza a tener percepción de su corporalidad, a identificarla y hacerla parte del ejercicio [diario 6]”. Esto genera unas condiciones particulares, es decir, desarrolla la percepción que se tiene en cuanto a sus posibilidades físicas por medio de la disciplina y la relación con los otros, porque promueve intereses y competitividad (reto) ¡si él o ella puede, yo también!

Por ejemplo, en la sesión #9 una chica de la clase en un escrito sobre cómo le parecieron los talleres responde: “*me gusto todo, no sólo el baile o lo que hacemos como ejercicio, sino*

*también que aprendemos a conocer nuestro cuerpo y como funciona (...)*” [Anexo 5- Clase 9- Anonimo]

En este mismo sentido, sale a la luz el desarrollo de la identidad, en la medida que son capaces de entender y reflexionar por medio de la experiencia con el cuerpo y la percepción del esquema corporal en función de “ser” tanto a nivel social, personal y fisiológico, cuáles son sus posibilidades de movimiento, cuáles son sus debilidades y fortalezas a partir del movimiento a nivel emocional y físico. Igualmente, ejercicios como caminar por el espacio, la quietud, el silencio, la imaginación, la energía, entre otros, mejoran la percepción sobre sí mismos. En un ejercicio propuesto a partir del silencio y la imaginación que proponía verse desnudo frente a un espejo y empezar hacer un recuento de cada parte del cuerpo, se generó la siguiente reflexión: “(...) les pregunte a algunas personas, lo que habían sentido en este ejercicio y sí querían contar alguna experiencia, Carol García, alzo la mano, profe yo tengo dificultades en mis dedos no los puedo apoyar bien en el piso; efectivamente, Carol tiene un problema de tendones en sus dedos.”[Diario #7] esto manifiesta que la percepción sobre el cuerpo se va desarrollando y en cierta medida ayuda a afianzar la identidad, su propio “yo”.

### ***Caso I. La perseverancia.***

Karen siempre ha sido una persona persistente, su interés por esta danza la ha ayudado a mantenerse en cada reto propuesto y en todo el proceso (no solo de la investigación), pocas veces faltó a clase y en este módulo se evidenciaron desarrollos no sólo a nivel interior colectivo, sino en otros niveles. En las primeras clases siempre se veía callada y tímida, esta vez en un ejercicio grupal, que consistía en realizar apoyos corporales (Freezes) no espero que la acomodara con alguien, ella busco su pareja y se hizo con Fernanda. Ellas muy juiciosas trabajaron y se enfocaron más en la creación de la figura colectiva [Diario # 8] lo que evidencia un desarrollo a nivel exterior colectivo, pues trabajar en grupo, en este caso, le pareció más cómodo y espontaneo.



*Ilustración 3. Sesión # 8 actividad-trabajo en grupo/creación de Freeze. Karen y Fernanda*

Todo ejercicio físico en el transcurso de las clases estaba inmerso en diferentes niveles, uno de técnica y realización del movimiento y otro que involucraba la imaginación alrededor del movimiento, entonces, en el caso de la sesión 7 y 8, que tenían como objetivo: explorar las partes del cuerpo por medio de figuras estáticas-Freeze de manera que reconocieran su esquema corporal. Karen, tal como muestra la ilustración 3, logró desarrollar el aspecto técnico relacionado con los contenidos procedimentales de la clase (exploración de las partes del cuerpo en posiciones extra cotidianas), pero al pedir que pasar al siguiente nivel, la creación de un freeze, Karen, realmente no pudo hacer mayores figuras, siempre llegaba a la misma, no logró concentrarse. [Anexo 2- Diario 8]

### ***Caso III. La rebeldía.***

Mientras observaba a todos y todas, veo a Luisa sentada en una esquina quieta, con actitud de rebeldía, como ya había pasado en clases anteriores, no quiere hacer los ejercicios, no obedece, es hostil, hace mala cara. En ese momento me dirijo a ella, le pregunto qué le pasa, respuesta que no recibí, le pedí el favor que hiciera la actividad y solo me miro y agacho la cabeza y le dije: “ven, si no entiendes yo te explico de nuevo” me miro y se puso en disposición para que le enseñara de nuevos los pasos, le enseñé de nuevo y mientras tanto, le decía que la única forma de hacer los movimientos era ensayándolos una y otra vez... ¿cómo hacer para que ella preste atención y reciba más ameno los contenidos expuestos? [Diario 6]. Es interesante, ver que Luisa y su actitud desafiante en la clase, repercute tanto a nivel técnico como corpóreo en ella. Así lo demuestra la percepción que tiene de su propio cuerpo:



Ilustración 4 sesión 5. Las caras/estado de ánimo. Hecho por Luisa Carvajal

La felicidad que enuncia con la palabra “re feliz” refleja no solamente una emoción particular de alegría frente a la clase, sino contradicciones profundas entre su hacer y su sentir. Quizá, la felicidad radique en la posibilidad de bailar, pero parece no alinearse con los objetivos del proyecto pedagógico, dado que, su cuerpo no refleja precisamente cambios a través de la práctica artística. En este sentido, podemos observar las asimetrías en los patrones de cambio de los cuerpos de los y las adolescentes, en tanto cómo resuelven sus conflictos canalizándolo a través de la disciplina en la práctica artística, o de otras acciones subyacentes a la misma clase.

Sin embargo, en el ejercicio del **Círculo de concentración y posición neutral**, transcurridas 9 sesiones, se observaron cambios notorios en su cuerpo alrededor de su ejecución repetida y sistemática. Entonces Luisa ya no cruzaba sus brazos y no jorobaba su columna vertebral. En la clase 10, autónomamente logró alinear su espalda.

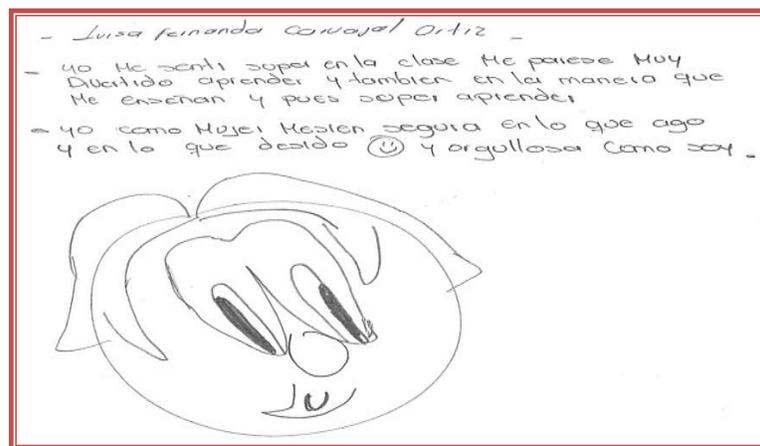


Ilustración 5 .sesión # 9

Las dimensiones humanas, presentan desarrollos diversos en los cuerpos de los y las adolescentes. Los ritmos de cambio son subjetivos y no solo dependen de la fortaleza en la estructura del proyecto pedagógico, sino, de la voluntad y las condiciones materiales de los y las adolescentes. Aunque los enfoques de escuela activa y enfoque sociocultural, tengan como base la construcción social como parte fundamental del ejercicio de formación, lo “social” no es una cosa dada, sino que se construye a partir de la interacción de las voluntades que materializan una pluralidad de matices, que subyacen el escenario de formación artística.

### **Actuó sobre mi Cuerpo**

Ya para el último módulo del proyecto nos acercamos a la noción de “ser” cuerpo, que desarrolla las dimensiones humanas exterior individual e interior colectiva. No obstante, para que el proceso se acerque a esta noción de corporalidad, implicó las otras dos dimensiones humanas interior individual y exterior colectiva, dado que éstas se presentan de manera indivisible en el proceso pedagógico. En este sentido, es necesario remitirnos directamente a los y las adolescentes participantes, para conocer los nuevos lugares de enunciación luego de transitado el momento de implementación de las clases:

*“Excelentes por lo me enseñan a tener autoconfianza, amor propio, a expresar con mi cuerpo todo lo que siento, pues el cuerpo no es solo, lo físico, el cuerpo es todo y gracias a él puedo estar en el mundo y puedo tener una mejor calidad de vida.” (Anexo 3. Encuesta Armando).*

Armando, describe temas mucho más allá de la noción corporal, hablando de autoconfianza, amor propio y una mejor calidad de vida. La autonomía, que la escuela activa busca promover a través de conducir a los sujetos a través de la reflexión de la experiencia, potenciado con la concepción de “ser” cuerpo que las técnicas del teatro promueven, implica que la propia confianza y el amor sobre sí mismo se fortalezcan. Así, las inseguridades que al principio del proceso se evidenciaban de una manera importante, se disipan a raíz de la interacción con otros, y del trabajo corporal que el ejercicio de la danza implica. De igual manera, es importante resaltar la concepción de “calidad de vida” que resalta Armando (caso III). Cuando se refiere a “calidad” no hace referencia al mejoramiento de sus condiciones materiales de existencia, sino a un mejoramiento en la forma en la que él se relaciona con sí mismo: el tema del cuidado aparece como un punto importante en el proceso pedagógico, relacionado también con la educación por y para la vida que la escuela activa tiene como principio rector. De esta

manera, podemos indagar sobre cómo el Breakin, y en general el ejercicio artístico con un proyecto pedagógico estructurado, puede cambiar la forma en la que los y las adolescentes apprehenden el mundo que los rodea.

Por otro lado, en el módulo III se planteó el trabajo sobre *la partitura, los stats y las cualidades del movimiento*, permitiendo el desarrollo consciente sobre la acción (bailar) deteniéndose a reflexionar sobre cada movimiento. El trabajo realizado durante todo el proceso se condensó en una partitura que permitiese ver sus aprendizajes técnicos:

“Siguiendo el plan de acción del proyecto pedagógico, hoy entramos al módulo III, que tenía como objetivo general, durante 4 sesiones, experimentar partituras de acción corpórea grupal y personal de manera que generara espacios de creatividad a nivel sensorial, emotivo y corporal a partir de la relación espacio-tiempo-cuerpo. Debo mencionar que estas sesiones a diferencia de las anteriores, se basan con más fuerza en el trabajo individual, ahora que cada uno de los presentes estudiantes, ya tienen herramientas propias del Breakin, pueden pasar al siguiente nivel (este), donde se trabajó la creatividad a partir del movimiento y de sus cualidades, permitiendo de tal manera, que se desarrollen diferentes formas de moverse alrededor del espacio, el tiempo, la fluidez y la gravedad”. [Anexo 2. Diario de campo #11]

Como mencionábamos antes, las dimensiones humanas se dan de manera indivisible. El proceso de configuración de la identidad implica una noción del propio cuerpo en el tiempo y el espacio contextualizados, es decir, en este caso en la ejecución técnica de ejercicios propios del teatro combinados con el Breakin. El trabajo individual, resulta de suma importancia en este punto, dado que es necesario reflexionar sobre sí mismo para resolver de una manera más asertiva la interacción con otros y otras.

El trabajo durante las últimas sesiones se fundamentó en una exploración individual enfocada en hacer conciencia del movimiento desde las ocho acciones básicas de movimiento de Rudolf Von Laban (latigar, flotar, golpear, vibrar, retorcerse, hendir el aire) permitiendo desarrollar las dimensiones interior individual y exterior individual, con relación al tiempo-el espacio-la gravedad, dimensiones que se reflejan en la capacidad de los y las adolescentes en lograr explorar su cuerpo de manera profunda:

Los asistentes al taller se tornan más espontáneos y creativos, más atentos y motivados, la clase fundamentalmente se realiza alrededor de la exploración individual. Cada participante logró un alto nivel de concentración y trabajo corporal evidenciado en sus cuerpos. La dinámica de la clase, produjo diversión y se cumplió satisfactoriamente el objetivo. [Anexo 2. Diario 11].

En estas sesiones se plantea con más firmeza el termino del circulo (cypher<sup>21</sup>) Figura humana que tiene una contemplatividad especial en el Breakin, dado que es, el espacio donde cada asistente debía pasar a mostrar sus aprendizajes, destrezas, debilidades, en el centro del círculo.

La dificultad de este espacio, que radica en someterse a evaluación de la evolución técnica de sus compañeros y compañeras, se conjuga con el particular interés por el competir. Aquí, es importante resaltar que dadas las inseguridades propias de la adolescencia, sumado a la comparación con otros y otras de la propia percepción técnica, implica desarrollar estrategias de motivación donde “el fallar” se convierta en parte del aprendizaje, y deje de ser un tema de vergüenza en el proceso de formación. En este sentido fue necesario, dar el ejemplo y entrar a mostrar mis propios desarrollos técnicos, fallas y debilidades, dejando claro con el movimiento que el errar es parte fundamental del proceso, y que la reflexión sobre los propios movimientos, a través el entrenamiento disciplinado y constante, desembocan en un reconocimiento en la escena hip hop.

“Al principio nadie quería exponerse en el círculo, pues debían mostrar los aprendizajes de todo el proceso, a menester, salí de primeras, baile y al terminar todos aplaudieron, sintieron mi apoyo, y seguido salió Karen, con mucha seguridad se mostró, luego salió Armando, luego Fernanda, Estefany, Elizabeth y Angie impulsada por mí. Este círculo aporta de manera significativa a la construcción y desarrollo de la identidad y habilidades escénicas.” [Diario 11].

Es interesante como Tatiana (asistente a los talleres) relaciona las fallas, los errores y las debilidades en el cypher, con la cotidianidad:

“A mí la clase me pareció demasiado interesante, aunque los pasos arriba, lo que es top rock es como muy flexible uno se expresa mucho, pero al hacer los freeze uno aprende que si uno cae tiene que levantarse para poder hacer el freeze, aprende todo lo que uno puede hacer. Entonces uno acá aprende que no sólo en el baile, o no sólo en esta clase, en la vida también hay derrotas, entonces tenemos que aprender a levantarnos, no porque nos caigamos dos veces tenemos que quedarnos en el piso, tenemos que levantarnos y seguir”. [Anexo 2. Entrevista-Diario de campo 12]

La reflexión sobre lo técnico, sobre el propio movimiento, sobre el cuerpo, desarrolló en los y las asistentes conocimientos que sobrepasan el Breakin, y generan aprendizajes para la vida en general. La experiencia reflexiva, como motor de las acciones humanas, re-dimensiona el propio cuerpo en el tiempo y el espacio, permitiendo a quien lo haga, mayor dominio sobre sí mismo. Este dominio sobre sí mismo colectivizado, desarrolla las dimensiones humanas

---

<sup>21</sup> **Cypher** (termino propio de Breakin, que consiste en hacer un circulo y mostrar las destrezas y habilidades en la danza) Este círculo es de suma importancia para los bailarines de Breakin, pues es en él, donde se divierten, comparten y evidencian sus aprendizajes [diario de campo 1]

colectivas, generando formas de socialización que tienen el amor propio, la autonomía y la autoconfianza como pilares fundamentales de cualquier interacción social. Según Jordán, los talleres le gustan porque: *“me ayudan mucho, antes me metía a bailar sin pensarlo, ahora puedo bailar más fluido, me parecen buenos porque puedo sacar pasos de baile con otras personas, crear, hacer amigos, hacer torneos”* [Anexo 3. Encuesta Jordán]

Por otro lado, la emocionalidad, el despliegue de energía que los y las adolescentes movilizan de manera desordenada y explosiva, se direcciona en la ejecución de movimientos con fuerza, que transmitían sentimientos, mejorando aspectos técnicos artísticos, necesarios para la puesta en escena del Breakin. No obstante, la danza se vuelve una válvula de escape, un lugar donde mis frustraciones, miedos, angustias y tristezas son el motor del movimiento, de la creación, de la creatividad: permite desarrollar conocimientos sobre sí mismo en todos los niveles: emocional, físico y espiritual.

*“Con el break puedo estirar mi cuerpo, he perdido la pena, bailar y cantar en público, puedo expresar la rabia la tristeza la felicidad, antes era verbal ahora mediante el break. En el colegio hay mucho problema y siempre lo involucran a uno, y entonces me pongo bravo y me voy a bailar, me ayuda a solucionar los problemas a no meterme en eso”* (Anexo 3. Encuesta Jordán).

*(Docente): ¿Qué han aprendido, no en el sentido de un paso, si no que sientes que les ha aportado a su vida venir a este espacio, que ha cambiado en tu vida?*

*(Tatiana): pues con el Breakin he aprendido a ser muy tranquila, porque yo era una persona que se estresaba por todo, solía ser muy altanera y grosera con las demás personas, entonces he aprendido que si estoy estresada el Breakin es un espacio donde me puedo relajar, donde me puedo internar. Nadie se mete en mi huequito, donde puedo expresar lo que siento por medio de pasos, ¡me siento muy bien!* [Anexo 2. Entrevista-Diario de campo 12]

Para finalizar el proceso de los talleres se pide a los estudiantes realizar dibujos sobre la percepción que tienen de ellos y ellas mismas, antes y después de los talleres. En los dibujos se evidencia con fervor cambios a nivel físico: identifican cambios en su estatura, en sus destrezas motrices y en la capacidad de utilizar el cuerpo; en lo emocional, algunos son capaces de describir sus ambiguos sentires y la capacidad de controlar sus emociones por medio de la danza; a nivel cognitivo, hablan de los aprendizajes del Breakin y el teatro y a nivel social, describen el desarrollo de habilidades para socializar, y expresarse en público:



Ilustración 6. Dibujo sesión 14. antes y Después Carol García.



Ilustración 7. Dibujo sesión 4. Evelyn Romero

En definitiva, esto no hubiera sido posible sin la concepción de cuerpo aportada por el teatro, “ser cuerpo”, sin las partituras del movimiento, y el ejercicio de plasmar pensamientos o emociones en las actividades extra cotidianas. Por lo tanto, potenciar el desarrollo técnico del Breakin y el desarrollo de dimensiones humanas, se generó en el entendimiento del cuerpo desde: lo Socio-genético-rasgos culturales, noo genético-rasgos de la personalidad y lo bio genético -rasgos fisiológicos, valencias propias del ejercicio teatral.

Así, entender el cuerpo de manera compleja para configurar y ejecutar un proyecto pedagógico, implica entender que el trabajo inter-disciplinar resulta necesario, alineando las nociones conceptuales, pedagógicas y didácticas, al servicio de los objetivos trazados al principio del proceso: potenciar el desarrollo de dimensiones humanas en adolescentes de la localidad octava, UPZ Patio Bonito.

## CONCLUSIONES

A modo de conclusión es importante enunciar, de manera concreta, *¿cómo la formación de teatro contribuyó en el desarrollo de dimensiones humanas en adolescentes que participan en proceso de break dance?* Enunciación que para materializarse necesitó del proceso metodológico por el cual transitó este proyecto investigativo. A partir del contraste entre las categorías de análisis, definidas en el marco teórico, y la información recogida en la realidad, en los instrumentos aplicados y analizados en el capítulo III, podemos situar, por lo menos, tres perspectivas que posibilitan responder el cuestionamiento planteado.

La primera da cuenta del *cómo* indagado a partir de la comprensión epistemológica y de la articulación pragmática de la *noción de cuerpo promovida por el teatro*. Una noción que interpela la integralidad del “instrumento-cuerpo” ampliándola, de la mera funcionalidad instrumental, hacia el reconocimiento de otras funciones significativas que propician el conocimiento sobre sí mismo, la relación activa del individuo con su entorno y, también posibilita el aprendizaje efectivo de, en este caso, una técnica dancística. En otras palabras, es posible a través de la comprensión de una noción de *ser cuerpo*, y no tener cuerpo, el desarrollo de procesos de aprendizaje que entienden que el cuerpo va más allá del instrumento físico y, en sí mismo, integra las posibilidades de conocimiento emocional, social y físico para el individuo. Una noción de cuerpo estudiada y promovida conscientemente en el accionar educativo, puede contribuir sin duda alguna al desarrollo de las dimensiones humanas. Planteamientos teatrales particulares contribuyen a la consolidación de la noción argumentada en este proyecto: el ser cuerpo. Entre estos podemos recapitular, a partir de Barba y Chejov, los siguientes: *técnicas extra-cotidianas* que propician la comprensión del cuerpo fuera del contexto cotidiano y normalizado del individuo, el *training* entendido como un lugar propicio para el desarrollo y conocimiento personal que asigna sentido al hacer creativo en colectivo, indagar el concepto de *sensibilidad corporal* permite ver la noción del cuerpo en su integralidad cuerpo-mente para la consecución de *procesos imaginativos y creativos*.

La segunda perspectiva que permite dar respuesta a nuestra pregunta problema refiere de manera directa al desarrollo de *dimensiones humanas*. En este sentido podemos afirmar que es posible, a través de la noción corporal del teatro, promover dichas dimensiones en tanto el docente líder del proyecto comprenda las posibles implicaciones que se articulan alrededor de la

dimensión interior-individual, interior-colectiva, exterior individual y exterior colectiva. Y genere contenidos y actividades propicios para la promoción de habilidades comunicativas, capacidades de relación y abstracción con y hacia el otro y el contexto, y, por último, el desarrollo de destrezas motrices que le permitan reflexionar su propia realidad.

La tercera reafirma algo expuesto de manera preliminar en la introducción de este documento. Es posible potenciar el desarrollo de procesos formativos informales a través de la construcción, aplicación y constante evaluación de proyectos pedagógicos diseñados y pensados en contexto. Es decir, en el caso de la denominada cultura juvenil del Hip-hop y el Breakin, los adolescentes pueden encontrar una forma comprensiva y expresiva respecto los problemas cambiantes asociados a la etapa en la que viven y a los contextos sociales donde usualmente habitan. Así mismo, pueden adquirir herramientas para desarrollar su identidad y establecer sentidos de pertenencia, fortalecer relaciones sociales y re-construir su proyecto de vida. En definitiva puede potenciarse la formación de individuos capaces de convivir en sociedad y reflexionar sobre sí mismos.

Finalmente, para la investigadora de este proyecto existe una conclusión, aún de carácter personal, que re significa tanto su proceso de formación formal universitario, como sus experiencias informales en el aprendizaje, práctica y enseñanza del Breakin. Entender que es posible vincular objetos de estudio externos a la academia misma, particularmente la nuestra, con indagaciones académicas que invitan al estudiante a cualificar sus procesos de descripción y análisis, permite asignar sentido a un ejercicio de desarrollo profesional. Allí se lograron identificar tanto virtudes como falencias: en cuanto a las virtudes, la investigadora logró adquirir herramientas tanto discursivas como metodológicas para desarrollar su que-hacer docente, discursos guiados por la concepción de “ser” cuerpo en sus diversas dimensiones, y, metodológicamente, lograr accionar en su hacer docente, en pro del desarrollo de las dimensiones citadas por medio del trabajo corporal del teatro. Quedan también evidenciadas, para la investigadora, falencias que deben ser atendidas en futuros procesos de cualificación y formación post gradual, tales como el fomento capacidades comprensivas y escriturales que logren nombrar a través del lenguaje los hallazgos que identifica dentro de los procesos de acción artística y pedagógica en los que se desempeña. Así como, la necesidad de indagar a profundidad en el sentido social del ser docente de artes escénicas y los impactos en procesos de formación social y comunitaria.

## REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (ACODESI) (2003) *La formación integral y sus dimensiones: Texto didáctico*. Colección propuesta Educativa No 5. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

Álvarez, J. L. (2004) *Cómo hacer una investigación cualitativa*. México: Editorial Paidós

Ávila, R. (2005). *La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación*, *Educ. Pesqui.* 31(3), p.503-519. 1517-9702.

Avitia, H, A. (1988). *Teatro para principiantes: del rito al happening*. 2da. Ed. México: Árbol Editorial.

Barba. E (2007) *El arte secreto del actor: diccionario de antropología teatral*. México: Impresora múltiple.

Barba. E (1998). *Teatro, soledad, oficio y revuelta*. México: Escenología A.C

Berboza, M, R. (2000). *¿Qué es eso de las tribus urbanas?* España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

Borquez, B, S. (Ed) *Manual de psicología del adolescente para profesores*. Recuperado el {29 DE SEPTIEMBRE DE 2015} de: <http://docplayer.es/14501440-Manual-de-psicologia-del-adolescente-para-profesores.html>.

Bovio, R, A (2005) *Rev. Filosófica Univ. Las coordenadas corporales, ideas para repensar al ser humano*. Costa Rica: XLIII (108). P.89-96.

Casas, R, J.J & Gonzáles, F, M.J (2005). *Rev. Pediatr Integral. Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, Psicológicos y sociales* (p.20-24). Madrid.

Carballo. C & Crespo, B. (2003). *Aproximaciones al concepto de cuerpo*. Perspectiva. Florianópolis, V.21 (No1), 229-247 recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10215/9470>

Cardona, P (1989). *Los principios de la expresividad según la antropología teatral*. Recuperado el {12 de septiembre del 2015} de: <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/3806/2/198921P26.pdf>

Ceballos, L. (1998). *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid: Editorial Popular S.A.

Cerezo, H. (2007). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 4, (7). Recuperado el {25, octubre del 2014} de: <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>

Cerda, G, H. (2011). *Los elementos de la investigación; cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Cooperativa Magisterio.

Corporación Viva la Ciudad. (2000). *Comunicación y Culturas urbanas*. Cali: Fondo para la Reconstrucción y el desarrollo del Eje Cafetero.

Cubides, C, H, Laverde, T, M & Valderrama, H, C (1998). *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá D.C: Siglo del Hombre Editores

Chejov, M. (1955). *Al actor- sobre la técnica de actuación*. México D.F: Editorial constancia. S.A.

Chejov, M. (1999). *Sobre la técnica de la actuación*. Madrid: Alba Editorial.

Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia*. Buenos aires: editorial Paidós

Díaz, A, G. Martí, E. Trozzo, S, E. Torres, S & Salas. (1998) *Teatro, adolescencia y escuela. Fundamentos y práctica docente*. Argentina: Aique Grupo Editorial.

Diccionario de la Real Lengua Española (DRAE) (2014). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=formacion>

Donas, B, S. (2001). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica: Editorial tecnológica de Costa Rica.

De Zubiría. S. J (2001). *De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis crítico*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

De Zubiría. S. J (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. 2da edición. Bogotá: cooperativa Editorial Magisterio.

De Zubiría. S. J (2011). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. 3da edición. Bogotá: cooperativa Editorial Magisterio.

- Ferreire. A. (1982). *La Escuela Activa*. Barcelona: Editorial Heder S.A.
- García, C, N. (2010). *Imaginos Urbanos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Guerra, G, F. (2010) (Ed). *Ciudadanía y conflicto. Aporte del semillero de investigación IPAZUD*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Krs One. (2009). *El evangelio del Hip Hop*. Brooklyn New York: Editorial Power House Books
- Marco. E. (2007). *Manual de Hip Hop y funk*. España: Paidotribo.
- Pasilla, V, M (1992). *Pedagogía, educación y formación*. Recuperado el {10 de marzo de 2015} de: <http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Multidisciplina/Segunda-Epoca/multi-1992-02-11.pdf>
- Reina, R, A & Pérez, J, I (2011). *Más allá del ruido*. En Reina (Ed.), *Historia, memoria y jóvenes en Bogotá- De las manifestaciones identitarias juveniles en el siglo XXI*. Bogotá: secretaria de Recreación, Cultura y Deporte. Asociación Metalmorfosis.
- SECRETARÍA DE PLANEACIÓN (2009). *Conociendo la localidad de Kennedy: diagnostico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Recuperado el {28 de noviembre de 2015} de: <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/Localidad%20%20Kennedy/Monografias/08%20Localidad%20de%20Kennedy.pdf>
- Reguillo, C, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Riviére. A. (2002). *La psicología de Vygotski*. Quinta edición. Madrid: A. Machad Libros S.A.
- Rodríguez, C, V (2005). *Danza urbana*. Bogotá: Alcaldía mayor- Instituto distrital de Cultura y Turismo.
- Sabino, C, A. (1998) *El proceso de la investigación*. Bogotá: Panamericana
- Tobón. T.S (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones Ltda.

UNICEF. (2011). *Estado mundial de la infancia 2011. La adolescencia, una época de oportunidades*. New York: fondo de las naciones unidas de la infancia.

Vygotski. L. S. (1996). *Obras escogidas IV, psicología infantil. Tomo IV*. Moscú: Editorial Pedagógica.

Wilber, K; Patten, T; Leonard, B, A & Morelli, M. (2010). *La práctica integral de vida: programa orientado a la salud física, el equilibrio emocional, la lucidez mental y el despertar espiritual del ser humano del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Kairos