La danza como herramienta de intervención en la representación social del medio ambiente

DOI: 10.46932/sfjdv2n2-097

Received in: March 1st, 2021

Accepted in: May 30th, 2021

José Humberto Alarcón Sierra

Licenciado en Danza Escénica por la Universidad de Colima e Ingeniero Ambiental por la Universidad Veracruzana

Universidad de Colima

Billela 2 #1, Fracc. Real Bilbao, Playa del Carmen, Quintana Roo, México

E-mail: josehumberto_alarcon@ucol.mx

Liliana Márquez Orozco

Licenciada en danza Escénica por la Universidad de Colima y Maestra en Gestión y Desarrollo Cultural por la Universidad de Guadalajara

PTC Universidad de Colima

Gabino Barreda s/n, Col. Centro, Colima, Colima, México

E-mail: lilianamo@ucol.mx

Adriana León Arana

Licenciada en Artes (Danza Contemporánea) y Maestra en Artes Escénicas por la Universidad Veracruzana

PTC Universidad de Colima

Gabino Barreda s/n, Col. Centro, Colima, Colima, México

E-mail: adriana_arana@ucol.mx

RESUMEN

Los problemas ambientales que agobian a las sociedades contemporáneas evidencian la necesidad de alternativas de solución. El medio ambiente es considerado una representación social que se define como un conjunto de ideas, saberes y conocimientos con las que cada persona comprende, interpreta y actúa en su realidad. Cuando un individuo tiene una representación social del medio ambiente en la que se percibe ajeno, resulta en la invisibilización de la crisis que éste sufre al no reconocerse como parte del problema ni de la solución. El objetivo de esta investigación es analizar la forma en que influye la danza como herramienta de intervención en la representación social del medio ambiente en una muestra de estudiantes de la Lic. en Danza Escénica de la Universidad de Colima a través de un Encuentro Creativo Expresivo piloto transdisciplinario, bajo el método de Investigación Acción Participación. Las herramientas seleccionadas son: laboratorio de movimiento, análisis de material audiovisual, exposición breve de contenidos teóricos, discusiones grupales, prácticas de campo y registro de observación. Se busca que estas reflexiones obtenidas por medio del cuerpo se extrapolen a la problemática ambiental y se constituya la intervención como una herramienta educativa para sociedades sustentables.

Palabras clave: Danza, representaciones sociales, medio ambiente, educación ambiental

ABSTRACT

The environmental problems that overwhelm contemporary societies show the need for alternative solutions. The environment is considered a social representation that its defined as a set of ideas and knowledge with which every person understands, interprets and acts in their reality. When a human being

has a social representation of the environment in which is perceived oblivious, it turns out in the invisibility of the crisis that this suffers by not recognizing itself as part of the problem nor the solution. The goal of this research is to analyze the form in which dance influences as a intervention tool in the social representation of the environment in a sample of students of the dance faculty of the University of Colima through a transdisciplinary pilot workshop, under the Research Action Participation method. The selected tools are: movement laboratory, analysis of audiovisual material, brief exposition of theoretical contents, group discussions, field practices and observation record. It is sought that these obtained reflections through the body are inferred to the environmental problematic and intervention is established as an educational tool for sustainable societies.

Keywords: Dance, Social representations, environment, environmental education.

1 INTRODUCCIÓN

1.1 MEDIO AMBIENTE Y COMPLEJIDAD

Para González (1999) el ambiente (al que también llamamos medio ambiente) son todos aquellos factores que nos rodean (vivientes y no vivientes) que afectan directamente a los organismos lo cual involucra una suma de elementos tanto del medio natural como del medio humano. Es decir, el ambiente no está constituido sólo por factores físico-naturales, sino por factores sociales, económicos, culturales, históricos, entre otros.

Autores como Arana (2007) y Capra (2008) observan al medio ambiente como un sistema complejo. Los sistemas de este tipo, como los define son abiertos y operan alejados del equilibrio estático, para lo cual es necesario un flujo constante de energía y materia a través del mismo. Sus componentes están interconectados de forma no lineal, van en todas direcciones formando patrones de organización en red. El pensamiento sistémico involucra la conciencia del que piensa sobre lo que piensa y como lo piensa; y por otra parte implica la conciencia del efecto que ese pensamiento imprime sobre la percepción de la realidad y su modificación lo cual requiere de nuevos métodos de investigación y alternativas didácticas diferentes, que aborden los análisis de la dinámica ambiental en su sentido más amplio, desde una perspectiva integradora, que permita configurar la red de interacciones entre los procesos sociales y naturales, que caracterizan a estos sistemas complejos.

De acuerdo con Columbie (2011) y Leff (2006), los avances científicos a la vez que han contribuido al bienestar del hombre, también han ayudado a crear otros problemas como los medioambientales. La crisis ambiental es ante todo, una crisis del conocimiento en la que la humanidad ha construido el mundo y lo ha destruido por su pretensión de universalidad, generalidad y totalidad; por su objetivación y cosificación del mundo, mostrando la necesidad de un pensamiento complejo que genere una perspectiva educativa que contribuya a desarrollar el sentido de responsabilidad y solidaridad entre los hombres y la naturaleza.

1.2 REPRESENTACIONES SOCIALES DEL MEDIO AMBIENTE

Las Representaciones Sociales (en adelante RS) son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Las RS se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana. Calixto (2013) menciona que el medio ambiente es comunicado socialmente de diversas formas, debido a que es empleado y entendido de acuerdo con las representaciones que poseen los individuos y Marcos Reigota (1997, citado por Calixto, 2008) las clasifica en: antropocéntricas, globalizantes y naturalistas. Las RS antropocéntricas toman en cuenta los bienes y productos que benefician al ser humano, las relaciones con el medio ambiente al buscar la satisfacción de sus necesidades; las RS naturalistas centran su atención en los elementos de la naturaleza, se caracterizan por ubicar al medio ambiente natural como externo al ser humano. Las RS globalizantes plantean a la naturaleza y a la sociedad como procesos continuos y mutuamente interdependientes que conducen hacia la construcción de nuevos niveles de complejidad y diversidad. Esta última representación posee mayor afinidad con la complejidad que se le ha reconocido al medio ambiente, lo que implica entenderlo y relacionarse con él de manera más adecuada. Las RS, a diferencia de otras formas de conocimiento de sentido común, pueden constituir una guía para la planeación y la práctica de la educación ambiental. (Calixto, 2013).

1.3 EDUCACIÓN AMBIENTAL

Desde su legitimación como campo pedagógico en la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, la educación ambiental se ha encontrado inmersa en un profundo debate sobre sus enfoques y metodologías. La educación ambiental está orientada a producir una ciudadanía que esté consciente de su entorno biofísico y sus problemas asociados, enterada sobre cómo ayudar a resolverlos y motivada hacia su solución (Castillo & González, 2009).

Orellana (2001) resalta que la educación ambiental ha sido caracterizada, por un lado, por una visión instrumentalista, centrada principalmente en la resolución de problemas. Por el otro lado, la educación ambiental ha sido abordada según una visión integral, sistémica y holística hacia la construcción de un nuevo tipo de relación con el ambiente, donde la sociedad, como mediadora, desempeña un papel determinante. En este caso se pone especial énfasis en el “desarrollo de capacidades de análisis crítico de la realidad y de valores individuales y colectivos que conducen a actitudes y comportamientos responsables con el medio de vida.

Adrián Figueroa (1996) propone una clasificación de estilos en que los proyectos de educación ambiental suelen ser abordados. De forma esquemática, mas no rígida, el autor propone cinco estilos: Unidisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. Ésta última

concepción teórico-metodológica en la que lo medular o regulatorio ya no es lo científico, sino un estado complejo de conocimientos, saberes y procederes. Este estilo no se norma o guía por resultados espectaculares, en cambio se espera que sea un complemento o una pieza más de una educación para la vida, propositiva y constructiva de nuestra realidad que imaginamos, que nos crea, creamos e idealizamos.

1.4 DANZAR PARA EDUCAR

Pérez (2002), Murcia (2008), Barbosa y Cardona (2012) y Scribano (2013) propone que a través del arte es posible el logro de metas supraeducativas, vinculadas con la mejora de la calidad de vida. La danza como un arte consolidada alberga un conjunto de emociones, sentimientos, ideas y pasiones expresadas. Así, se muestra como un espacio en donde es posible identificarse, conocerse, expresarse, es manifestación de corporeidad: condición de presencia, participación y significación del hombre en el mundo. Desde esta perspectiva, la danza no se presenta en sentido de reproducción sino transformador de las esferas sociales y humanas que validan la formación de la libertad y la autonomía, fomentando a la vez la capacidad de coexistir con los otros y lo otro. Rodríguez (2010) propone que, la danza es una actividad humana universal, motora, polifórmica, compleja y polivalente. Laban (1978) puntualiza que, en primer lugar, la experiencia propia de su existencia a través del cuerpo y el movimiento, afirmando que uno de los objetivos de la danza en la educación es ayudar al ser humano a que, por medio del baile, halle una relación corporal con la totalidad de la existencia. La danza entonces ayuda a educar cuerpos y mentes, abrir compuertas a la inteligencia muscular y a la percepción personal del mundo, de la vida, del lenguaje corporal con gramática propia y posibilidades de expresar lo que no dicen las palabras (Moya, 1995).

1.5 ENCUENTROS CREATIVOS EXPRESIVOS

Los Encuentros Creativos Expresivos (en adelante ECE) son una propuesta metodológica propuesta por Scribano (2013) que define como una conjunción de estrategias de indagación que posibiliten la expresividad de las “prácticas del sentir” como una plataforma privilegiada para comprender lo social. Han sido diseñados como espacios para que los sujetos puedan manifestar e interpretar sus emociones en el contexto de una investigación social. Se conforman de unidades de experienciación (UE) que se perciben como el proceso por el cual se articulan (y desarticulan) lo que los sujetos “sienten”, lo que los sujetos hacen para manifestar lo que “sienten”, y lo que los sujetos que reciben/ miran/ comparten lo realizado “sienten” en donde juegan impresiones, percepciones, recuerdos, sensaciones, emociones y creatividad. Cuando los sujetos se expresan, cuando construyen una imagen, sintetizan de un modo u otros tres procesos concomitantes: la historia social, la conexión del sujeto con la realidad y el conjunto de emociones que porta y crea asociadas a sus propias creencias o pensamientos.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta investigación tuvo un enfoque principalmente cualitativo, mediante el método de Investigación Acción Participación (Lerma, 2009) Para tal efecto, se diseñó el ECE denominado *Respirar la tierra... con los pies en la cabeza*.

Las herramientas que fueron utilizadas son el laboratorio de movimiento, el análisis de material audiovisual, exposición breve de contenidos teóricos, grupos de discusión y registro en bitácoras.

Se realizaron entrevistas al inicio del ECE a cada uno de los sujetos de la muestra, para obtener un diagnóstico de la situación actual de las representaciones sociales del medio ambiente y se recurrió a la observación no participativa que ayude en la detección de avances y cambios que los participantes intervenidos presenten.

La selección de temas a tratar en el ECE se hizo con base en la educación ambiental transdisciplinaria, por lo cual se tratarán conceptos que ayuden a entender la complejidad del medio ambiente y la existencia de diversas formas de relacionarnos con el mismo (MA como sistema complejo, cosificación, otredad, cercanía social y distancia geográfica, relaciones sociales disminuidas, globalización, etc.). Estos tópicos van enfocados a la raíz de la problemática ambiental que Enrique Leff (2006) ubica en el propio origen de la cultura occidental. En cuanto a los participantes del ECE, se invitó a doce estudiantes (a criterio del investigador) con el único requerimiento fue que pertenecieran a la Lic. en Danza Escénica de la Universidad de Colima.

Se plantearon de doce UE, de las cuales a ocho se les asignaron temáticas previamente y cuatro serían estructuradas a partir al resultado obtenido de las primeras sesiones (búfer).

Para cada UE se propuso una estructura básica sin llegar a ser rígida. Se iniciaba con un conversatorio (10 min) que consistía en una charla entre los participantes y el aplicador sobre temas de interés personal o colectivo con el objetivo de esta sección era comenzar a captar la atención de cada participante. Seguido, se realizaba la discusión del tema a tratar (15 min) que tenía la función de utilizar los saberes e ideas, que cada participante ya tiene asimilados, y enriquecerlos a través de una breve exposición teórica del tópico que serviría como detonante de la etapa siguiente. El laboratorio de movimiento (45 min) era el momento en el que los participantes, con ayuda de su creatividad, experimentaban con su cuerpo a través de premisas planteadas de acuerdo con el tema tratado en la etapa anterior. Las actividades fueron tanto grupales como individuales y desembocaban en un pequeño ejercicio coreográfico que era documentado en fotografía o video. En el transcurso del laboratorio se realizaban pausas para comentar las percepciones o sensaciones que se iban generando entre los participantes. Después se llevaba a cabo en grupo una discusión de todo lo ocurrido, percibido y detectado durante los ejercicios (10 min). Este momento fue medular dentro las UE debido a que es en esta etapa en

la que cada participante planteaba la forma en que todo lo ocurrido y reflexionado, podría ser vinculado con la problemática ambiental y en su forma de conducirse con respecto a ésta. En la última etapa de la UE se realizaba el registro en las bitácoras (10 minutos) de los participantes de lo que se externó durante la etapa anterior. Todas las sesiones fueron registradas por el observador no participante que fue realizada a través de un documento compartido en la plataforma en línea Google Drive.

La herramienta de evaluación diagnóstica fue diseñada con base en la utilizada por Molfi (2000) y consistió en un cuestionario con preguntas abiertas que permitieran al participante expresar su ideas, saberes y conocimientos sin ninguna limitante de espacio o forma. Las preguntas fueron las siguientes: ¿Qué entiendes por medio ambiente?, ¿qué es para ti la educación ambiental?, y ¿la danza te ha ayudado a experimentar cambios en tu forma de pensar o sentir acerca de algún tema en particular? En cuanto a la herramienta de evaluación final, fue diseñada a partir de la misma base, con modificaciones con respecto a la diagnóstica, incluía las preguntas: Después de esta experiencia, ¿qué entiendes por medio ambiente? Desde tu punto de vista, ¿Crees haber adquirido algún concepto, idea o pensamiento de este taller? Si tu respuesta es sí, menciona alguno. ¿Qué sugerirías para mejorar?. Ambas herramientas fueron aplicadas en los doce participantes, todos ellos eligieron responderlas con un lenguaje escrito y pequeños dibujos.

3 RESULTADOS

Comparando los resultados obtenidos a través del instrumento de evaluación con las representaciones sociales del medio ambiente propuestas por Reigota, podemos observar que existieron respuestas inclinadas hacia la representación globalizante como: *“Es nuestro entorno y somos parte de él, todo lo que nos rodea, con lo que interactuamos y lo que permite nuestra supervivencia”*. Esta representación que implica una visión integrada del sujeto con su entorno natural y social es la que se buscó fomentar en los participantes debido a que, al percibirse como parte del medio ambiente, la forma de desenvolverse es posible que sea más empática a la problemática ambiental.

Sin embargo, también se pueden distinguir en los participantes representaciones de tipo naturalista como: *“Nuestro planeta sin ninguna contaminación donde está con vida toda la flora y la fauna sin ayuda del hombre”*; así como representaciones antropocéntricas como: *“Es la parte de la naturaleza donde vivimos y que afecta directamente nuestras actividades”*.

De los doce participantes, se pudieron identificar cuatro RS de MA con tendencia naturalista, cuatro con tendencia antropocéntrica y cuatro con tendencia globalizante, con características de extensión y lenguaje similares a las ejemplificadas anteriormente.

A lo largo de las sesiones, los participantes manifestaron a través de la discusión grupal durante las UE y de sus bitácoras que comenzaron a sentirse parte de un mismo sistema con puesto por cada uno

de ellos, en el que cada uno de sus elementos tienen distintas fortalezas y que la suma de ellas conlleva a mejores resultados.

Mediante ejercicios realizados en las UE, expresaron que las acciones que realizan tienen efecto en las otras partes del sistema y que el descuido de uno de los elementos puede resultar en perjuicio de los demás, así como, por el contrario, la suma de buenas acciones hacen que el sistema siga avanzando en constante cambio y adaptación.

Manifestaron también que los problemas de cualquier índole suelen ser ignorados hasta que alguna situación o persona los hacen evidentes o su magnitud llegue a un nivel en el que su manejo sea insostenible.

Una vez concluidas todas las sesiones, fue aplicada la herramienta de evaluación final. En ellas se observó que las respuestas presentaban diferencias tanto en las palabras utilizadas, como en la forma de relacionarlas. La extensión de las respuestas también presentó variación, se observaron algunas más extensas o incluso más cortas.

Se identificaron diez de las doce respuestas con tendencias hacia una representación globalizante del medio ambiente, tales como *“Entiendo que el medio ambiente es todo lo que nos rodea y que somos parte de él y él de nosotros”* ó *“La unidad entre las personas y el medio en el que se desarrollan. Los aspectos con los cuales nos desarrollamos con un medio. El total de elementos que conforman”*.

Las dos respuestas restantes no pudieron ser clasificadas por ser muy cortas y con elementos insuficientes que indicaran alguna tendencia específica.

4 CONCLUSIONES

Se buscó que las reflexiones obtenidas por medio del cuerpo a lo largo de las unidades de experienciación se extrapolaran a la problemática ambiental y encontraran que las pequeñas acciones que los sujetos tienen posibilidad de llevar a cabo, por sí solas pueden no representar un cambio significativo, sin embargo, si cada uno de los integrantes suman esas pequeñas acciones se obtienen resultados que pueden transformar la calidad de vida de la comunidad que conforman.

Es posible que la sola presentación de conceptos teóricos sin la intervención de la danza hubiera ayudado a la ampliación del vocabulario para definir al medio ambiente, sin embargo, el propósito de utilizar la danza como principal herramienta de transmisión de conocimientos en las sesiones fue que cada concepto fuera experimentado de manera activa para que se lograra que la RS del MA de los participantes tuviera tendencia globalizante a través de un aprendizaje significativo, asimilada a través del cuerpo y del intelecto, y así el participante adquiriera una experiencia estética, no teoría dispersa.

Si bien, por medio de esta investigación no es posible conocer si los participantes llegaron a comportarse de una manera más empática con la problemática ambiental, lo cual sería motivo de otro proceso de análisis, lo que sí se puede observar es que los participantes adquirieron conocimientos que pueden influir en su manera de pensar y de tomar decisiones.

Se busca que esta intervención sea vista como un piloto que se seguirá desarrollando, para que pueda llegar a constituirse como una herramienta educativa para orientar a las sociedades hacia la sustentabilidad con el cuerpo, desde la danza.

REFERENCIAS

- Arana, A. (2007). Representando la complejidad ambiental: Dos estudios de caso. *Revista Investigación y Postgrado*, Vol. 22, No. 1.
- Barbosa-Cardona, P. T. (2012). Danza: escenario de construcción y proyección humana. *Educ. Educ.* Vol. 15, No. 2. Pp. 185-200.
- Calixto, R. (2008). Representaciones sociales del medio ambiente. *Perfiles Educativos*. Vol. XXX, núm. 120, pp. 33-62.
- Calixto, R. (2013). Investigaciones de las representaciones sociales del medio ambiente en Brasil y México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 13, Número 1, Año 2013, ISSN 1409-4703. 20 p.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida*. Barcelona, España: Anagrama. (Trabajo original publicado en 1996).
- Castillo, A. & González, E. (2009). Educación ambiental y manejo de ecosistemas. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. Instituto Nacional de Ecología. Universidad Nacional Autónoma de México México. 268 p.
- Columbie, N. (2011). Cultura ambiental y pensamiento complejo: un enfoque transdisciplinario. *Contribuciones a la Economía*. Consultado en <http://www.eumed.net/ce/2011b/>
- Figueroa, A. (1996). Estilos en la Educación Ambiental. *Revista de educación*. No. 13. México. pp. 61-73.
- González, E. (1999). El ambiente: mucha más que ecología. *Suplemento Niños*. El Universal. 2 pp.
- Laban, R. (1994). *Danza Educativa Moderna*. Paidós Ibérica. Barcelona. 136 pp.
- Leff, E. (2006). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes. I Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e intervención socioeducativa en noviembre de 2005. Barcelona. 12 pp.
- Lerma, H. (2009). Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto. Ecoe Ediciones. 4a. ed., Bogotá. 190 pp.
- Molfi, E. (2000). Deconstrucción de las representaciones sobre el medio ambiente y la educación ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*. No. 2, Vol. 4. Brasil. Pp. 33-40.
- Moya, C. (1995). Hacia una danza educativa. *Perfiles Educativos*, No. 68, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México.
- Murcia P, N. (2008). Motricidad y desarrollo humano. (Ponencia). En: La Habana, Cuba. Primera Cumbre Iberoamericana de educación física y deporte escolar.

Orellana, I. (2001). La comunidad de aprendizaje en educación ambiental. Una estrategia pedagógica que abre nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales. *Tópicos en Educación Ambiental* 3 (7), pp 43-51.

Pérez, M. (2002). La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, () 287-298. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135018332015>

Reigota, M. (1997). *Meio ambiente e representações sociais*. Cortez Editora. Sao Paulo.

Rodríguez, M. (junio de 2010). El concepto de danza educativa. *EFDeportes*, No. 15 (145). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd145/el-concepto-de-danza-educativa.htm>

Scribano, A. (2013). *Encuentros Creativos Expresivos. Una metodología para estudiar sensibilidades*. Estudios Sociológicos Editora. Buenos Aires, Argentina. 174 p.