

Emociones y trayectorias de participación artística. El caso de una comunidad de práctica de danza libre y contemporánea

Emotions and trajectories of artistic participation. The case of a community of practice in free and contemporary dance

AMPARO ABIGAIL TRINIDAD SUÁREZ
(CONICET - UNVM) (Argentina)
<https://orcid.org/0000-0003-4677-4493>
amparo.suarez2023@gmail.com

ARABELA BEATRIZ VAJA

Centro de Investigaciones y Transferencia de Villa María, Universidad Nacional de Villa María - CONICET y
Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)
<https://orcid.org/0000-0001-5192-2740>
arabelavaja@gmail.com

211

Recibido: 11 de septiembre de 2025
Aceptado: 20 de noviembre de 2025
Publicación online: 26 de diciembre de 2025

RESUMEN:

El presente artículo tiene como objetivo principal describir los aspectos emocionales experimentados y las trayectorias de participación que se despliegan en una comunidad de práctica artística de danza libre y contemporánea que depende de una Universidad Nacional de Argentina. En cuanto a los aspectos metodológicos se llevó a cabo un estudio de caso cualitativo; se trabajó junto a la directora del elenco artístico y las bailarinas que asistieron al contexto durante el año 2023. Como herramientas de recolección de datos, se recurrió a narrativas y observaciones. Los resultados obtenidos se organizan en dos apartados: expresión de las emociones en la co-construcción de obras artísticas (en relación con la fuente musical, la cinestesia o movimiento corporal y las relaciones sociales) y características de las diferentes trayectorias de participación artísticas (niveles de participación y diversos roles desempeñados). Finalmente, se dan a conocer reflexiones finales sobre lo desarrollado.

PALABRAS CLAVE: Emociones, trayectorias de participación, comunidad de práctica artística, danza, bailarinas.

ABSTRACT:

The main objective of this article is to describe the emotional aspects experienced and the participation trajectories that unfold within an artistic practice community of free and contemporary dance associated with a National University in Argentina. Regarding methodology, a qualitative case study was conducted in collaboration with the artistic director and the dancers who participated in this context during the year 2023. Narrative accounts and observations were used as data collection tools. The results are organized into two sections: on the one hand, the expression of emotions in the co-construction of artistic works (in relation to the musical source, kinaesthesia or bodily movement, and social relationships); on the other hand, the

characteristics of the different artistic participation trajectories (levels of involvement and roles performed). Finally, concluding reflections on the process are presented.

KEYWORDS: Emotions - participation trajectories - artistic community of practice- dance - dancers.



1. Introducción

“La danza es un lenguaje, es como hablar sin palabras (...) trabajamos mucho con lo que a vos te pasa, con quien sos vos, con lo que vos tenés ganas de decir, y eso obliga a desnudarte”, expresa la directora de la comunidad de práctica artística de danza libre y contemporánea que nos interesa abordar como caso de estudio en el presente artículo, haciendo referencia a la metodología de trabajo y a la forma particular de abordar la enseñanza y el aprendizaje de este lenguaje artístico. También destaca que lo que la mantiene inserta desempeñando dicha función ha sido “una manera diferente de cómo encarar el aprendizaje justamente, desde otra metodología (...) no como se hace en una academia tradicional”, lo cual nos invita a reflexionar sobre la importancia de los contextos de educación no formal relacionados al arte, el cual, de acuerdo con Bisquerra Alzina (2009) tiene como objetivo expresar, comunicar, experimentar y compartir emociones, promoviendo la sensibilidad estética. El arte y específicamente la danza, juega un papel fundamental, no sólo a nivel corporal (vista como un tipo de actividad física) sino también como herramienta educativa a partir de la cual es posible desarrollar habilidades emocionales y comunicativas (Mundet Bolós *et al.*, 2015).

Así, comenzó a reconocerse en los últimos años la necesidad de considerar a los aspectos emocionales como importantes en los aprendizajes (Vaja y Manavella, 2021a). Es decir, temas relevantes en torno a las emociones en contexto se empiezan a considerar en los procesos de aprendizaje de las personas, tanto fuera como dentro de la escuela, en casa, con amigos y en el club (Martín *et al.*, 2015), siendo necesario considerar la importancia del contexto en que la persona se desenvuelve, ya que las emociones se originan a partir de la interacción social y conllevan significados y sentidos intersubjetivos para poder entender la dinámica de los grupos sociales (Luna Zamora, 2010). Los diferentes niveles de participación de las personas, así como los roles desempeñados en los diversos contextos conforman sus trayectorias de participación.

212

En el presente trabajo consideramos un grupo de bailarinas que conforman una comunidad de práctica, en tanto se involucran en un proceso de aprendizaje colectivo y tienen un interés compartido. Las comunidades de práctica, desde los aportes conceptuales de Martín et al. (2019) se constituyen sobre la base de relaciones interpersonales generalmente impregnadas de intensas experiencias emocionales, siendo uno de los aspectos que mantiene unidos a los miembros de una comunidad, los afectos, los estados de ánimo y un sentimiento compartido de pertenencia a esa comunidad. Así, la dimensión afectiva no puede ser dejada de lado cuando se habla de comunidades. Y si bien las comunidades de práctica se encuentran constituidas por diversas características y dimensiones, en esta oportunidad nos ocuparemos de dos aspectos que las constituyen, las emociones y las trayectorias de participación.

Es por ello que, el objetivo del presente escrito es describir los aspectos emocionales experimentados y las trayectorias de participación que se despliegan en una comunidad de práctica artística de danza libre y contemporánea que depende de una Universidad Nacional de Argentina. Este estudio integra una investigación de mayor envergadura que aborda el tema del aprendizaje del

arte en comunidades de prácticas artísticas¹. A los fines de este trabajo, realizamos un recorte atendiendo a las categorías que emergieron en este caso en estudio.

El escrito se estructura en cuatro apartados, en el primero se precisan las concepciones teóricas emoción y trayectorias de participación; en segundo lugar, se dan a conocer los aspectos metodológicos. En tercer lugar, se muestran los resultados obtenidos y, hacia el final, se exponen algunas reflexiones sobre lo desarrollado.

2. Marco teórico

Las emociones en contexto y las trayectorias de participación se empiezan a considerar en los procesos de aprendizaje de las personas, en diversidad de contextos de aprendizaje, siendo centrales para pensar en los procesos de construcción de conocimientos de una comunidad (Martín *et al.*, 2015), en este caso artística. Así, se desarrollan en el presente apartado los constructos teóricos emoción y trayectorias de participación, los cuales nos permiten entender el aprendizaje del arte desde un enfoque situado.

2.1 Emociones relacionadas con el aprendizaje artístico

Diversos autores interesados en el estudio de las emociones las han definido, aunque aún no haya una definición que sea el resultado de un acuerdo generalizado. Esta dificultad para que teóricos e investigadores acuerden una definición de emoción, se debe, en términos de Chóliz (2005) y Petri y Govern (2006) a la multidimensionalidad que caracteriza a las mismas como objeto de estudio. Es decir, ningún aspecto por sí solo y aislado logra explicar la emoción, ya que es un constructo psicológico que integra diversos componentes de la experiencia humana, tales como: aspectos subjetivo o afectivo, fisiológico, funcional o intencional y social-expresivo (Reeve, 2010). La emoción es un constructo psicológico que integra estos cuatro componentes clave de la experiencia humana, por lo que no es posible reducirla a alguno de ellos. Así, a lo largo de los años, se han ido delimitando diversas perspectivas en el estudio de las emociones, la diferenciación entre estas se debió según se intentaba explicar una u otra dimensión de este objeto de estudio (Paoloni, 2014).

213

Continuando con lo propuesto por Reeve (1994), los diversos enfoques para el estudio de las emociones se agrupan en: la perspectiva biologicista y la perspectiva cognitiva o cognoscitiva. La perspectiva biologicista se encuentra integrada por marcos conceptuales que consideran principalmente los componentes fisiológicos y la función adaptativa de la emoción, es decir, para ellos las reacciones emocionales son antecedidas por acontecimientos biológicos. Mientras que desde la perspectiva cognoscitiva o cognitivista se destaca el componente cognitivo para el surgimiento de una emoción (Petri y Govern, 2006). Por su parte, Bisquerra Alzina (2009) agrega que en el estudio científico de las emociones se encuentra además de los dos expuestos recientemente, el enfoque conductual. En el marco de este enfoque la emoción no fue uno de los focos de atención, incluso desapareció de la investigación científica en muchos contextos. Ya hacia los años noventa, el marco de referencia en el estudio de este constructo ha avanzado hacia enfoques más integrales, situados y culturalistas, como lo es el constructivismo social, desde el cual se destaca y considera la importancia de la cultura en la construcción de la respuesta emocional, la importancia de los procesos educativos y de socialización en la experiencia, valoración y expresión de las emociones. En relación con lo expuesto, Gross y Thompson (2009, citado en Paoloni, 2014) consideran que los aspectos emocionales deben estudiarse en relación con el contexto, el cual asume un papel fundamental en

¹ Aprobado y subsidiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET de Argentina. Beca interna doctoral otorgada a la primera autora. 2022-2027.

este enfoque. Se considera al contexto como intervienta en el proceso emocional, atendiendo a las interrelaciones que se producen entre aspectos personales y contextuales en la gestación, surgimiento, expresión y regulación de las emociones. Destaca, además, que el progreso de la ciencia, las artes, las ideas y costumbres fue posible debido a los intercambios sociales que requieren de parte de los sujetos la regulación de las emociones, es decir, cómo las experimentan y expresan. En esta línea, Griffiths y Scarantino (2009) sostienen que las emociones situadas socialmente constituyen respuestas más o menos efectivas orientadas a metas, aspecto que no ha sido considerado desde las perspectivas biológicas y cognitivistas.

A pesar de que los contextos educativos formales e informales implican una gran variedad de emociones, el estudio de las mismas ha recibido poca atención durante muchos años en la historia de la investigación educacional (Paoloni, 2014), centrándose los primeros estudios principalmente, en una sola emoción, la ansiedad ante los exámenes. Esta emoción continuó siendo la más considerada en la investigación educativa durante el siglo XX (Frenzel *et al.*, 2024).

Bisquerra Alzina (2009) alude a que muchos autores han estudiado cómo se pueden clasificar las emociones, sin lograr establecer una clasificación que sea aceptada de manera general. Así, se puede distinguir una clasificación entre emociones positivas y negativas, es decir, una clasificación en función de la valoración del estímulo que activa la respuesta emocional; Lazarus (1991, citado en Bisquerra Alzina, 2009) a estos dos tipos de emociones agrega las emociones ambiguas, haciendo referencia a aquellas que pueden ser positivas o negativas según las circunstancias. En contemporáneo, Bisquerra Alzina (2009) propone una clasificación psicopedagógica de las emociones en donde se refiere a las emociones negativas (primarias y sociales), emociones positivas, emociones ambiguas y emociones estéticas, estas últimas son las que nos interesan aquí, las cuales según el autor han sido poco estudiadas y aluden a aquellas emociones que se experimentan ante una obra de arte, es decir, se producen cuando reaccionamos emocionalmente ante determinadas manifestaciones artísticas, como literatura, teatro, artes plásticas, música, danza, cine, entre otras. Así, desde la perspectiva de las emociones estéticas, se establece una relación entre la emoción y la danza, esta incluye como mínimo tres fuentes de emociones: música, cinestesia o movimiento corporal y relaciones sociales. Las fuentes de emoción en la música pueden ser intrínsecas (relacionadas con las cualidades de la música) y extrínsecas (externas al sonido musical), estas últimas a su vez pueden ser icónicas (rememoran hechos asociados a la música) o asociativas (asociación arbitraria en relación con la música); la cinestesia o movimiento corporal, alude a los estímulos que activan la respuesta emocional y predisponen a la acción, como la música predispone al movimiento; y, las relaciones sociales, hace referencia a que la danza es eminentemente social y se disfruta más en compañía. Así, el autor refiere a la importancia y necesidad de introducir experiencias en emociones estéticas en la práctica educativa y da a conocer que los estudios sobre emoción y arte son escasos en la investigación psicológica general y en la investigación educacional en particular.

Ante esto, y considerando lo planteado por Vaja y Manavella (2021b) respecto a la importancia de seguir estudiando acerca de las emociones en diversos contextos de aprendizaje y lo dado a conocer por Martín *et al.* (2019) en referencia al rol de las emociones en la conformación de comunidades de aprendizaje y de práctica como prominente línea de investigación, resulta relevante continuar con el estudio de las mismas, experimentadas por un grupo de participantes (baillarinas y directora) de una comunidad de práctica artística de enseñanza y aprendizaje del arte, específicamente de danza libre y contemporánea.

2.2 Sobre las trayectorias de participación artística

Siguiendo con los aportes conceptuales de Lave y Wenger (1991), el aprendizaje constituye una dimensión integral de la práctica social y tiene como característica central el proceso de participación periférica legítima, proceso social por el que los nuevos participantes se convierten en parte de una comunidad de práctica. La participación periférica legítima constituye una forma inicial de membresía en una comunidad e implica que la admisión por parte de los miembros expertos y la interacción con ellos otorgue al aprendizaje legitimidad de parte del aprendiz novato. De esta manera, su movimiento hacia la participación plena en la práctica no se produce en un contexto estático, ya que la práctica por sí misma está en movimiento; y requiere e involucra un mayor compromiso de tiempo, un esfuerzo más intenso, más y mayores responsabilidades dentro de la comunidad, así como un creciente sentido de identidad y de pertenencia, en cuanto practicante experto. De esta manera, la aproximación periférica ofrece paulatinamente una participación completa en la práctica real, que se va legitimando a través de las prácticas de los participantes como miembros plenos (Wenger, 2001).

Las personas que participan en comunidades de práctica lo pueden hacer por diversidad de razones y tienen diferentes niveles de interés en la comunidad, de acuerdo con el valor que se les otorga, la conexión personal o la oportunidad de profundizar sus habilidades (Wenger *et al.*, 2002). De esta manera, Wenger-Trayner *et al.* (2023) sostienen que el nivel de participación en las trayectorias de los miembros de una comunidad puede ser diferente, participando algunos de manera más activa que otros, en tanto, se dan a conocer diversidad de niveles típicos de participación, entre estos se pueden destacar: grupo central (pequeño grupo de personas que con pasión y compromiso asumen tareas para ayudar a nutrir la comunidad); participantes activos (participantes que están comprometidos con el progreso continuo de la comunidad aunque pueden no tener una opinión unánime sobre qué consiste la comunidad y hacia dónde debería ir); participantes ocasionales (son aquellos miembros que participan de manera selectiva cuando algo les resulta de especial interés); participantes periféricos (aquellas personas que pertenecen a la comunidad pero de manera ligera, porque son recién llegados o porque no tienen tanto compromiso con la práctica, pero desean mantenerse informados) y participantes transaccionales (son aquellas personas que sin ser miembros de la comunidad interactúan de manera ocasional con esta, con la finalidad de recibir o contribuir con algo). De acuerdo con los autores Wenger *et al.* (2002), la clave para una buena trayectoria de participación en la comunidad y un movimiento entre los respectivos niveles refiere al diseño de actividades comunitarias que les posibiliten a los miembros de todos los niveles de participación sentirse como miembros en pleno derecho.

Así, cuando se aborda el tema del aprendizaje en comunidades de práctica (Wenger, 2001, 2006 y Martín *et al.*, 2015) se entiende a la participación como trayectorias de participación e identidad, centrales para la promoción del aprendizaje.

En resumen, la construcción conjunta del conocimiento en una comunidad de práctica moviliza trayectorias de participación y una dinámica emocional en los miembros, aspectos que abordamos en el presente estudio, los cuales promueven una mayor implicación y compromiso con las metas compartidas en la comunidad de práctica de danza libre y contemporánea. De esta manera, en las comunidades, se entrelaza la construcción de conocimientos con las trayectorias de participación y los aspectos emocionales, siendo co-construidos entre los miembros de dicha comunidad (Martín, 2015).

3. Aspectos metodológicos

Con la intención de comprender la realidad objeto de estudio, se desarrolló un estudio de caso cualitativo, el cual valora las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural y la interpretación en contexto (Simons, 2011), es decir, se interesa por las perspectivas de los participantes, por las prácticas y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada (Flick, 2015).

En el presente estudio se consideró el caso de una comunidad de práctica artística de enseñanza y aprendizaje de la danza libre y contemporánea. El mismo constituye uno de los diez elencos artísticos que forman parte del Instituto de Extensión de una universidad nacional de Argentina. Este elenco ha sido fundado en el año 1998, constituye un espacio de expresión, creación y experimentación escénica que realiza intervenciones en ambientes convencionales y no convencionales, conteniendo sus producciones un fuerte compromiso social con otros lenguajes artísticos. Se encuentra constituido por personas de la comunidad universitaria y no universitaria que desean participar de su conformación; y es dirigido por profesionales afines a la disciplina.

Con respecto a los participantes, se trabajó junto a la directora del elenco de danza y las bailarinas que asistieron al contexto durante el año 2023. Al inicio, nueve eran las bailarinas que constituían este elenco artístico: tres mujeres jóvenes -entre 18 y 30 años- y seis mujeres adultas - entre 31 y 50 años-. Este número no se mantuvo constante a lo largo del tiempo, permaneciendo hasta fin de año, cinco de las bailarinas adultas.

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, se llevaron a cabo narrativas y observaciones de ensayos y presentaciones. En relación con las narrativas, se les propuso a las participantes la realización de una narrativa sobre sus procesos de aprendizaje de la danza libre y contemporánea, específicamente se recopilaron cinco narrativas. A través de la misma han caracterizado sus trayectorias de participación y experiencias de aprendizaje, emociones, actividades compartidas, entre otros aspectos o reflexiones. Podía ser realizada utilizando diferentes recursos, en torno a videos, audios, dibujos, collage, escritura, entre otros, o combinando algunos de ellos. Cabe destacar que se dispuso de los recursos materiales necesarios para las diferentes posibilidades de realización. Las narrativas permiten comunicar experiencias subjetivas, comprender los contextos en que fueron co-construidas y dar sentido a sus vivencias y aprendizajes (Arias Guevara, 2020); constituyen una forma de pensamiento y vehículo para la creación de significado, posibilitando un estudio del aprendizaje desde lo biográfico y situado (Alheit, 2018; Tennant, 2018). Con respecto al segundo de los instrumentos de recolección de datos, la observación, posibilitó registrar las respuestas visuales, gestuales y corporales de las participantes, así como situaciones observables respecto a las actividades e interrelaciones que se desarrollaron en el contexto en estudio (Vergara, 2014). Se observaron quince ensayos que se llevaban a cabo en el espacio del auditorio del Instituto de Extensión de la respectiva universidad, los cuales tenían una duración de dos horas aproximadamente; así como también dos presentaciones llevadas a cabo por el elenco en diversos espacios de la ciudad en el marco de diferentes actividades, como, por ejemplo, en “La Noche de las Lecturas”, evento desarrollado en el espacio de un Polo Audiovisual, a la que fueron invitadas a participar.

En cuanto al procedimiento de análisis de datos, estuvo constituido por tres etapas interrelacionadas: reducción de datos cualitativos, análisis descriptivo e interpretación (Mejía Navarrete, 2011). En la primera de las etapas, específicamente durante el proceso de codificación, hemos utilizado el software Atlas.ti, que según Hernández Sampieri et al. (2014), está desarrollado para segmentar datos en unidades de significado, codificar datos y relacionar conceptos, categorías y

temas. Este procedimiento de análisis de datos se deriva de lineamientos cualitativos, a partir de la creación de categorías teóricas y emergentes, así los datos se analizaron teniendo en cuenta las siguientes categorías:

Categoría 1: Expresión de las emociones en la co-construcción de obras artísticas.

- Subcategoría 1.1: fuente musical (intrínsecas y extrínsecas).
- Subcategoría 1.2: cinestesia o movimiento corporal.
- Subcategoría 1.3: relaciones sociales.

Categoría 2: Características de las diferentes trayectorias de participación artística.

- Subcategoría 2.1: diferentes niveles de participación.
- Subcategoría 2.2: roles desempeñados.

Particularmente, se analizaron cinco narrativas y los registros de observaciones realizadas a lo largo del año 2023.

4. Resultados

A partir del análisis de las narrativas y las observaciones realizadas, se organizan los resultados hallados en dos categorías: expresión de las emociones en la co-construcción de obras artísticas y características de las diferentes trayectorias de participación artística, cada una constituida por las subcategorías expuestas en el apartado anterior.

4.1 Expresión de las emociones en la co-construcción de obras artísticas

Por medio del análisis de las narrativas realizadas por las bailarinas y las observaciones llevadas a cabo, se pueden describir aspectos emocionales experimentados durante el aprendizaje de la danza libre y contemporánea en el contexto de la comunidad de práctica artística. Tales aspectos emocionales, considerando lo propuesto por Bisquerra Alzina (2009), se encuentran constituidos por la expresión de las emociones en la co-construcción de obras artísticas, específicamente en relación con la *fuente musical*, la *cinestesia o movimiento corporal* y las *relaciones sociales*.

En referencia con las expresiones emocionales que suceden en relación con la *fuente musical*, se pueden destacar las fuentes intrínsecas y extrínsecas. En cuanto a las fuentes intrínsecas, se vislumbran diversos momentos durante nueve ensayos y dos presentaciones del elenco de danza libre y contemporánea donde las emociones emergen en vinculación con las diversas cualidades que la música escogida iba asumiendo. Así, se reconoce en todos los ensayos observados un momento de inicio, donde las bailarinas realizaban la entrada en calor, caracterizado generalmente por una melodía y ritmo más rápido. Esto podría asociarse con emociones de alegría y entusiasmo, ya que las bailarinas realizaban movimientos corporales más apresurados y expansivos, a partir de los cuales recorrían todo el espacio del auditorio, saltaban, se reían y conversaban entre sí de forma animada. El momento de ensayo propiamente dicho, caracterizado por melodías relacionadas con la obra que se encontraban co-construyendo e interpretando, podría vincularse con la experimentación de emociones como tristeza y enojo, ya que, en este momento en particular, adoptaron expresiones faciales y corporales que coincidían con la carga emocional de la música seleccionada para la obra a representar, la cual contaba con alto contenido emocional. Hacia el momento final, de reposo y relax, generalmente la intensidad y el ritmo musical disminuía, y en consonancia, pudieron observarse indicios de que bailarinas experimentaron serenidad, calma y tranquilidad. Se observaron posturas corporales que denotaban relajación, acompañadas de estiramientos, respiraciones profundas y rostros relajados que mantenían los ojos cerrados. Seguidamente, se retoma un relato de un momento

de ensayo en el cual se alude a la fuente musical a utilizar durante la interpretación de una obra que se encontraban ensayando:

Directora (en adelante D): “(...) tengo varias músicas, pero hasta que no lo hagan todo (haciendo referencia a la totalidad de la obra) no puedo ver cuál es la que más encaja en el total o podemos hacer una edición y poner una marca”.

Bailarina (en adelante B) 4: “claro, una marca”.

D: “vieron como las músicas de reiki que van marcando el tiempo, como algo de eso podríamos poner”. (Registro de observación de ensayo N°6. 30/05/23. Auditorio Instituto de Extensión).

El fragmento ilustra la importancia de la elección de la fuente musical, mostrando lo complejo de tal elección, ya que la directora contaba con diversas opciones musicales, pero se tornaba necesario que las bailarinas interpretaran la totalidad de la obra, para luego poder decidir qué música podría representar mejor las emociones experimentadas por el grupo de bailarinas al momento de danzar dicha obra.

Por otro lado, las fuentes extrínsecas de emociones en la danza en relación con la música, se pueden destacar específicamente las fuentes extrínsecas icónicas, aquellas que son externas al sonido musical y que rememoran hechos asociados a temáticas particulares, imágenes, lugares y/o acontecimientos, tendiendo a generar las mismas emociones en distintas personas. Lo cual se ha observado en cuatro ensayos y dos presentaciones realizadas. Lo recientemente expresado, se refleja a continuación en el relato de dos bailarinas al referirse a la canción que se encontraban interpretando en un momento de ensayo:

B2: “Qué hermosa canción esa”.

B5: “Ay, sí, y cada vez que la escucho me acuerdo de la película”.

(Registro de observación de ensayo N°2. 13/04/23. Auditorio Instituto de Extensión).

En las expresiones puede notarse el disfrute de una canción particular, emoción que es compartida por ambas bailarinas, evocando en una de ellas el recuerdo hacia una película visualizada, con la cual identifica dicha canción.

En relación con la *cinestesia o movimiento corporal*, en cuatro narrativas y once observaciones (10 ensayos y 1 presentación) las bailarinas expresan que todo aquello que no se ve, tales como las emociones, sentimientos, sentires que las atraviesan, es lo que emerge con el movimiento corporal, lo que impulsa a poner el cuerpo en movimiento. Así, podemos inferir que existe una estrecha vinculación entre la cinestesia y el mundo emocional de las participantes. En sus narrativas manifiestan que lo que significa para ellas expresarse por medio de este lenguaje artístico se encuentra relacionado con la posibilidad de co-construir obras a partir de vivencias y acciones cotidianas, es decir, de situaciones transitadas en su cotidaneidad que las movilizan, pudiendo transformarlas y expresarlas por medio del movimiento corporal al danzar; y destacan que identificar las emociones, lo que uno siente, es fundamental para poder sentir el movimiento y comunicarse a través de este. Paralelamente, en las observaciones, se vislumbraron actitudes que podrían denotar frustración durante el aprendizaje de ciertas secuencias de la obra que se encontraban co-construyendo y vergüenza al iniciar a mostrar los movimientos a las demás, emociones que luego se transformaron (en la totalidad de bailarinas) en alegría, disfrute, orgullo y confianza una vez realizadas las presentaciones. Este cambio en las emociones experimentadas podría sugerir que existe una evolución en los movimientos corporales y su aprendizaje: de este modo, en una primera fase de aprendizaje y comienzo de los ensayos predominan emociones como la vergüenza y la frustración,

mientras que al avanzar en el desarrollo de los ensayos y posteriores presentaciones predomina la confianza y satisfacción por lo aprendido y lo logrado por el grupo. Seguidamente, se retoma una cita de una narrativa realizada en formato de audio y una narrativa realizada en formato de collage, las cuales reflejan lo planteado recientemente:

B4: “(...) para mí la Danza Contemporánea es eso, emoción, es transmitir emociones, no es hacer el grand jeté perfecto, abrirse de piernas a ciento ochenta grados, ni hacer giros perfectos, es transmitir emociones, es saber qué estoy diciendo y comunicarlo y conectarme con el público, con la mirada, con mis movimientos, fui entendiendo los movimientos a través de los años, como que los movimientos tenían como palabras, eran movimientos discursivos, (...) expresar mi sentir, de conectarme con lo que hago y de poder decir lo que necesito decir sin palabras, entonces eso a mí me parece que eso no tiene precio, que es maravilloso, que a veces las palabras no son la única herramienta, la mayoría de las veces y por ahí (...) como que no se le da el valor necesario a lo que el cuerpo dice, y el cuerpo habla todo el tiempo (...) lo llevamos por el cuerpo, nos agota mucho emocionalmente porque es todo muy emocional y bueno (...) la verdad que realmente es eso, generador de emociones, generador de búsquedas internas y poder soltar todo lo que uno lleva adentro”. (Narrativa de bailarina N°4, realizada en formato de audio).



219

Figura 1. Narrativa de bailarinas N°3 y N°4, realizada conjuntamente en formato de collage.

En esta última narrativa, se puede visualizar además de la frase escrita, dibujos de varias personas tomadas de sus manos, las cuales representan a cada una de las bailarinas de la comunidad de práctica artística, identificadas por sus nombres². Allí se encuentran iniciando el Nudo (una de las obras co-construidas), el cual ha sido representado a través de papeles de colores entrelazados, ubicados hacia el margen inferior de la hoja.

Y, con respecto a las *relaciones sociales*, se puede decir que en cuatro narrativas y doce observaciones (10 ensayos y 2 presentaciones) lo que las participantes destacan como significante para la continuidad de sus procesos de aprendizaje artístico en este elenco de danza libre y

² La imagen original contiene los nombres reales, aquí han sido modificados a los fines de mantener el anonimato de los participantes.

contemporánea, y lo que significa este elenco para ellas, se encuentra relacionado con que la danza va más allá de uno mismo, es decir, no sólo constituye una forma de expresión individual, sino que el proceso creativo de una determinada obra constituye una expresión artística colectiva; además, otro aspecto que se repite, y que refiere a esta dimensión, alude a que el elenco se constituyó en un espacio de encuentro, colaboración, contención, apoyo, escucha, acompañamiento, intercambio, donde la empatía y lo colectivo conforman el motor y sostén para que el lenguaje artístico emerja en cada uno de los momentos de ensayo y se co-construyan escenas. Y es aquí donde ingresan los espectadores, durante la presentación en público de la obra artística, quienes, desde su mirada, escucha y predisposición a sumarse a danzar -ante la invitación de parte de las bailarinas- permiten sostener los movimientos colectivos. Lo que permite dar cuenta que el baile, y específicamente la danza libre y contemporánea, es un arte eminentemente social, es práctica social y cultural, de manera que se puede bailar solo, pero se disfruta en compañía (Bisquerra Alzina, 2009). Las siguientes citas retomadas reflejan lo planteado recientemente:

B2: “(...) este espacio fue y es actualmente un lugar de encuentro. Las personas que transitaron y que transitan este espacio son el espíritu del mismo, compartimos lo más genuino que tenemos cada uno que es ser realmente quienes somos, en ese sentir. Va más allá de un entrenamiento, es un espacio de encuentro, escucha, intercambio, contención, resignificación. Allí te encontraste con vos misma en comunión con otro, cuánto por descubrir con ese otro (...) cada situación de lo cotidiano se transforma en ese espacio, donde hacemos aperturas en lo profundo de nuestras fibras íntimas (...) no es un elenco de academia, eso no busca, sino más bien busca que seamos nosotras mismas con lo que somos y con lo que traemos, personas con rollos en la vida, triunfos, fracasos, todo eso que nos hace humanos (...) la magia son las personas que lo integran, sí que soy libre ahí”. (Narrativa de bailarina N°2, realizada en formato escrito).

220

D: “(...) vamos a hacer una coreo entre todas, con un pedacito de cada una, entonces es fácil de aprendérsela, después se hace un texto, se hace una intervención en vivo con el texto, se trata sobre el nudo y se terminan anudando entre ustedes (...) bajan hacia donde está el público, y van invitando a gente y la van metiendo en la ronda, van bailando con la gente y de a una van desapareciendo, desaparecen, no nos quedamos a saludar y esas cosas, cuando se corta la música, la gente se empieza a mirar y ya no están más ustedes, entonces es como, ese pedacito se apropió del público y el público se apropió de eso y participa, entonces es como bueno, llevar este mensaje de que el arte está en todos, es para todos y para todas, y cualquiera puede bailar, ser parte”. (Registro de observación de ensayo N°4. 11/05/23. Auditorio Instituto de Extensión).

4.2 Características de las diferentes trayectorias de participación artística

A partir de las observaciones llevadas a cabo y de las narrativas realizadas por las participantes se pueden vislumbrar aspectos y/o características que constituyen sus diversas trayectorias de participación artística, tales como: *diferentes niveles de participación* y desempeño de diversos *roles*.

En cuanto a los *diferentes niveles de participación* que caracterizan las trayectorias de las bailarinas, de acuerdo con lo planteado por Wenger-Trayner et al. (2023) se puede establecer, a partir de las observaciones realizadas en los ensayos y las presentaciones llevadas a cabo, que los niveles de participación de las bailarinas que asistieron al elenco artístico han sido diferentes, ya que algunas han participado de manera más activa que otras. Así, se puede destacar un grupo central constituido por un grupo pequeño de participantes, específicamente cuatro bailarinas, quienes se incluyeron en el elenco y permanecieron siendo parte de este, desarrollando diversidad de ensayos, presentaciones e interpretaciones de obras artísticas con compromiso de manera regular a lo largo del tiempo,

enriqueciendo la comunidad de práctica artística. Tal como expresa la bailarina N°4, al referirse en su narrativa al proceso de aprendizaje de la danza dentro del elenco artístico:

B4: “(...) mi proceso (...) fue a lo largo de un montón de años, cuando yo empecé en el año 2000 el grupo era de otra manera, era un grupo como recién formado, como que no se sabía hacia dónde iba, no era un grupo ni siquiera que tenía un nombre como ahora (...) siempre la danza atravesó mi vida de un modo muy hermoso y bueno, empezamos a transitar este grupo, empezamos a construir obras (...) al año siguiente empezamos a ir a certámenes de danza (...) así fui transcurriendo todos estos años, experiencia vivida un montón”. (Narrativa de bailarina N°4, realizada en formato de audio).

Siguiendo con lo expuesto, a lo largo de las observaciones realizadas se han podido vislumbrar participantes ocasionales, representadas por tres bailarinas que han participado en la comunidad de práctica artística sólo por momentos, no con la regularidad que caracteriza al grupo central de bailarinas, es decir, optando por asistir y participar de aquellos ensayos y presentaciones que les resultaron de especial interés; y participantes periféricas, particularmente dos bailarinas que han participado de la práctica del elenco artístico perteneciendo a la comunidad pero de manera esporádica, siendo una de ellas recién llegada, es decir, ingresó al elenco durante ese mismo año, no asistiendo regularmente al espacio, pero sí manteniéndose informadas sobre los aspectos referidos a ensayos y presentaciones, al permanecer incluidas en la red social que utilizan los miembros del elenco para comunicarse. Esto que se refleja en el fragmento retomado a continuación, el cual se corresponde con un momento inicial, previo al comienzo del ensayo propiamente dicho:

B4: “entonces no falta nadie, porque Paula dijo que no venía, Carolina los martes no viene y ya estamos (...)”.

D: “la otra chica que vino, que no vino, que vino”.

B4: “ah, sí, ¿cómo se llama?”.

D: “Xiomara, me acuerdo por la X”.

B4: “y otra chica que había empezado, que tenía toda la onda, pero vino una vez y no vino más”.

D: “sí, vino una vez, inclusive yo después le pregunté porque ese día me fui apurada, le mandé un mensaje y me dijo siii, me encantó voy a seguir y...”.

B4: “sí, se fue re entusiasmada, no sé por qué no vino más”.

(Registro de observación de ensayo N° 6. 30/05/23. Auditorio Instituto de Extensión)³.

Con respecto a los *roles* desempeñados, se pueden distinguir *dos roles centrales* considerando lo propuesto por los autores Lave y Wenger (1991), aquellas participantes, particularmente tres, que han desempeñado el rol de novatas, las recién llegadas, es decir, que ingresaron al contexto del elenco artístico en las convocatorias realizadas durante el año en el que se permaneció llevando a cabo la recolección de datos en el marco del trabajo de campo del proceso de investigación, concurriendo sólo a algunos de los ensayos, a los que poco tiempo después dejaron de asistir, no alcanzando a incluirse y constituirse como miembro de la comunidad de práctica artística. Así, el grupo quedó conformado en su gran mayoría (4 de 5), por bailarinas que llevaban mucho tiempo formando parte del elenco de danza, teniendo trayectorias de participación artísticas perdurables, las que permanecieron a lo largo del tiempo con una inclusión completa en la práctica de la comunidad. De esta manera, el grupo de bailarinas que desempeñaron el rol de veteranas, constituían un grupo que formaba parte de la comunidad de práctica artística desde hacía muchos años, a lo largo de los cuales asistieron y participaron de diversidad de ensayos, obras e intervenciones co-construidas, muchas de

³ Los nombres que aparecen en el presente fragmento se caracterizan por ser ficticios, ya que de ese modo se mantiene el anonimato de las participantes.

las cuales las llevaron a realizar presentaciones en festivales a nivel no sólo nacional sino también internacional. Lo cual se refleja en un fragmento de la narrativa de la bailarina N°4, retomado a continuación:

B4: “(...) una coreografía bellísima que se llama Benditas y que habla del amor y la hacemos con unos vestidos hermosos bordó y con unas flores a lo Frida Kahlo en la cabeza, y con esa obra fuimos a México a presentarla en un festival que nos invitaron allá (...) experiencia vivida un montón. La verdad una experiencia muy hermosa la de Cuba, cuando fuimos a Cuba, que nos invitaron a Cuba, se llamaba la Habana Vieja en Movimiento, era un festival que se hace desde hace muchos años y ya nos habían invitado un par de veces, eso también con mucha satisfacción de esos reconocimientos internacionales, porque ellos nos invitaban”. (Narrativa de bailarina N°4, realizada en formato de audio).

5. Conclusiones

A modo de reflexión final, se puede expresar que los aspectos emocionales que experimentan las participantes de la comunidad de práctica artística considerada se encuentran constituidos por la expresión de las emociones en la co-construcción de obras artísticas, particularmente en relación con la fuente musical, la cinestesia o movimiento corporal y las relaciones sociales. Así, esta forma de expresión en artes se vincula con el estado emocional, las relaciones interpersonales y el mundo social en el que se vive (Tennant, 2018). Siendo estos aspectos emocionales co-construidos entre las participantes del elenco artístico, considerando los aportes conceptuales de Wenger et al. (2002) los que tal vez posibilitan que la comunidad de práctica exista a través del tiempo.

Respecto a las diversas trayectorias de participación artística de las bailarinas, pudimos distinguir, por un lado, diferentes niveles de participación, en torno a un grupo central de bailarinas, un grupo de participantes ocasionales y un grupo de participantes periféricas; y, por otro lado, el desempeño de dos roles centrales de parte de las participantes, novatas y veteranas. A partir de estos resultados hallados se puede establecer, considerando los aportes conceptuales de Lave y Wenger (1991), que el proceso o ciclo de reproducción de la comunidad, el cual posibilita entender las formas de participación periférica legítima a través del tiempo, no se caracteriza por formas cambiantes de participación e identidad de personas comprometidas en la participación sostenida en la comunidad, desde su entrada como novato hasta convertirse en un veterano con respecto a nuevos participantes. Esto se vió reflejado en el desempeño de los mismos roles por parte de las bailarinas, es decir, no se evidenciaron modificaciones en sus formas de participación, en tanto en los momentos de inicio de los ensayos se observó una cantidad de participantes, que con el transcurrir del tiempo ha disminuido, debido a que varias de ellas dejaron de asistir, finalizando el año un grupo de bailarinas constituido en gran parte (4 de 5) por aquellas bailarinas veteranas, que hacía mucho tiempo formaban parte de la comunidad de práctica artística. Por lo que el grupo estuvo conformado por las relaciones y vínculos que establecieron y sostuvieron las bailarinas veteranas.

Lo expuesto anteriormente nos lleva a preguntarnos acerca de la continuidad y evolución de esta comunidad de práctica artística a lo largo del tiempo, sin la presencia de bailarinas novatas que demanden un flujo de información y la generación de nuevos conocimientos. Así como también, consideramos que sería interesante continuar investigando, acerca de las características y el diseño de las diversas actividades comunitarias desarrolladas, las que posibilitarían la inclusión de las bailarinas novatas en el grupo de veteranas ya constituido y les otorgaría la posibilidad de crecer dentro de la comunidad. Lo cual, según los autores Wenger et al. (2002) es fundamental para una buena participación en la comunidad y el movimiento entre los respectivos niveles.

Consideramos que el estudio realizado constituye un aporte a lo investigado sobre los aspectos inherentes a los procesos de aprendizaje artísticos, destacando como una fortaleza del presente trabajo el haberle otorgado la oportunidad a los participantes de la comunidad de práctica artística considerada de que reflexionen acerca de sus trayectorias de participación y las emociones experimentadas en la co-construcción de obras. También, destacamos como novedoso del estudio, haber considerado como uno de los instrumentos de recolección de datos a las narrativas otorgando la posibilidad de que las mismas fueran realizadas en diversidad de formatos y, considerar como caso en estudio, un contexto de educación no formal como lo es la comunidad de práctica artística de danza libre y contemporánea.

A partir de todo lo desarrollado, como posibles líneas futuras de investigación, sostenemos que resultaría de significancia continuar con el estudio de los aspectos emocionales y las características de las trayectorias de participación que son inherentes y emergen en otros contextos de aprendizaje de educación no formal como lo son las comunidades de prácticas artísticas, contextos que hasta la actualidad no han sido demasiado estudiados y en los que se desarrollan producciones artísticas. Así como su relación con otro aspecto personal como lo es la co-construcción de identidades, dimensión constitutiva de las comunidades de práctica que no ha sido considerada en profundidad en el presente estudio.

6. Referencias bibliográficas

223

- Alheit, P. (2018). Biographical learning—within the lifelong learning discourse. En K, Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words* (pp. 153-165). Routledge.
- Arias Guevara, M. (2020). Otra mirada para la otra economía: cuando el lente nos llega desde los otros feminismos. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8(3).
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. SÍNTESIS.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia. www.uv.es/~choliz
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Frenzel, A. C; Goetz, T. y Stockinger, K. (2024). Emotions and emotion regulation. En P. A, Schutz y K. R, Muis (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 219-244). (4a ed.). Routledge.
- Griffiths, P. E. y Scarantino, A. (2009). Emotions in the wild: the situated perspective on emotion. En P. Robbins y M. Aydede (Eds.), *The cambridge handbook of situated cognition* (pp. 437-453). Cambridge University Press.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Recolección y análisis de los datos cualitativos. En *Metodología de la Investigación* (pp. 394-467). (6a ed.). McGraw-Hill.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Luna Zamora, R. (2010). La sociología de las emociones como campo disciplinario. Interacciones y estructuras sociales. En A. Scribano. y P. Lisdero. (Comp.), *Sensibilidades en Juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones* (pp.15-38). CEA-CONICET.
- Martín, R. B. (2015). *Las comunidades de aprendizaje en contextos de formación formales y no formales* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de San Luis].
- Martín, R. B., Rinaudo, M. C. y Paoloni, P. V. (2019). *Comunidades: Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje*. Eduvim.
- Martín, R. B; Vaja, A. B.; Paoloni, P. V. (2015). Emociones y participación en contextos no formales. Los casos de un taller de tejido y un curso de socorristas. *Profesorado. Revista de Currículum y*

- Formación de Profesorado, 19 (2), 185-202.*
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181012>
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Rerista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (1). 47-60. ISSN: 1853-6190.
- Mundet Bolós, A; Beltrán Hernández, A. M. y Moreno González, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26 (2), 315-329.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43060
- Paoloni, P. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En P. Paoloni, M. Rinaudo, y A. González Fernández (Eds.), *Cuestiones en Psicología Educacional: cuestiones teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp.83-132). Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Petri, H. y Govern, J. (2006). *Motivación. Teoría, investigación y aplicaciones*. Thomson Learning.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. (5a ed.). McGraw-Hill. <https://bit.ly/32B3aC0>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Tennant, M. (2018). The life history of the self. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words* (pp. 166-178). (2a ed.). Routledge.
- Vaja, A.B. y Manavella, A.M. (2021a). Emociones en la universidad. Un estudio en una asignatura vinculada con el Trabajo Final de Grado. *Investigación en la Escuela*, (103), 153-165.
<http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i103.11>
- Vaja, A. B. y Manavella, A. M. (2021b). Emociones y compromiso en diversos contextos de aprendizaje. En R. B. Martín, N. E. Palombo, A. M. Manavella, A. B. Vaja, J.M. Díaz Lozada y L. García Romano (Eds.), *Experiencias y aprendizajes en clave autobiográfica: aportes teóricos y prácticos sobre contextos, compromiso y emociones en la formación docente* (pp. 30-45). Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
- Vergara, G. (2014). Reflexiones sobre las contribuciones de la observación participante para una Sociología de los cuerpos y las emociones. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (6), 42-56.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós Ibérica, S. A.
- Wenger, E. (2006). Communities of practice: a brief introduction. <http://wenger-trayner.com/>
- Wenger, E; McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B., Reid, P. y Bruderlein, C. (2023). *Communities of practice within and across organizations: a guidebook*. Social Learning Lab.