



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
(UPTC)

Marín Díaz, Dora Lilia

Prácticas de enseñanza en la formación de artistas danzarios en la Facultad de Artes ASAB

Praxis & Saber, vol. 14, núm. 36, 2023, Enero-Marzo, pp. 113-134

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15199>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477278723008>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

UPTC [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal


Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Prácticas de enseñanza en la formación de artistas danzarios en la Facultad de Artes ASAB

Dora Lilia Marín Díaz ¹ 

Artículo de investigación



¹ Universidad Distrital Francisco José de Caldas
dlmarind@udistrital.edu.co 

Recibido: 06/11/2022
Revisado: 29/11/2022
Aprobado: 25/02/2023
Publicado: 15/03/2023

Resumen

Este artículo de investigación presenta resultados parciales de un estudio sobre la relación entre saberes y prácticas de enseñanza en la formación de artistas danzarios en el programa ofrecido por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Esta formación supone la inserción de los noveles en el conjunto de reglas y técnicas que delimitan y orientan la práctica de ese arte. Para el análisis de esa relación, se construyó un corpus documental —textos académicos, entrevistas a profesores y programas de curso— y se recurrió a las nociones de saber y práctica desde la perspectiva arqueo-genealógica. El artículo está dividido en tres partes: descripción de los aspectos metodológicos; principales hallazgos en torno a los saberes que enmarcan y organizan las prácticas de enseñanza en el programa curricular, especialmente aquellas relativas a danza, pedagogía y didáctica; y algunas conclusiones sobre la articulación entre saber y práctica de enseñanza, elemento clave para comprender la formación profesional en el marco normativo e institucional de la universidad.

Palabras clave: danza, formación profesional, artes escénicas, pedagogía, enseñanza

Teaching practices in the training of dance artists at the Faculty of Arts ASAB

Abstract

This research article presents partial results of a study on the relationship between knowledge and teaching practices in the training of dance artists in the program offered by the Francisco José de Caldas District University. This training implies the insertion of the novices in the set of rules and techniques that define and guide the practice of this art. For the analysis of this connection, a documentary corpus was constructed—academic texts, interviews with professors, and course programs. The notions of knowledge and practice were approached from the archaeological-genealogical perspective. The article is divided into three parts: description of the methodological aspects; the main findings regarding the knowledge that frames and organizes the teaching practices in the curricular program, especially those related to dance, pedagogy, and didactics; and some conclusions about the joint between knowledge and teaching practice, a key element to understand professional training in the normative and institutional framework of the university.

Keywords: dance, professional training, performing arts, pedagogy, teaching

Práticas de ensino na formação de artistas da dança na Faculdade de Artes ASAB

Resumo

Este artigo de pesquisa apresenta resultados parciais de um estudo sobre o relacionamento entre saberes e práticas de ensino na formação de artistas da dança no curso de graduação oferecido pela Universidade Distrital Francisco José de Caldas. Esta formação supõe a inserção dos novéis no conjunto de regras e técnicas que delimitam e orientam a prática dessa arte. Para a análise dessa relação construiu-se um corpus documental — textos acadêmicos, entrevistas aos professores e programas de estudos — e recorreu-se às noções de saber e prática da perspectiva arqueo-genealógica. O artigo está dividido em três partes: uma descrição dos aspectos metodológicos; as principais descobertas relativas aos saberes que enquadram e organizam as práticas de ensino no curso de graduação, especialmente aquelas em torno da dança, da pedagogia e da didática; e algumas conclusões sobre a articulação entre saber e prática de ensino, chave para compreender a formação profissional no marco normativo e institucional da universidade.

Palavras-chave: dança, formação profissional, artes cênicas, pedagogia, ensino

El Proyecto Curricular de Arte Danzario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) busca formar artistas de danza, quienes, mediante el trabajo sobre su corporeidad, abordan como objeto de estudio los lenguajes de la danza, manifiestos en diferentes prácticas sociales en la cultura local y global. Este proceso supone la inserción de los futuros artistas en una serie de códigos, reglas y técnicas propias de su ámbito, que les permiten desempeñarse como profesionales. Quienes acompañan la formación son artistas del mismo campo que asumen su labor como profesores universitarios desde los saberes que han incorporado a lo largo de su experiencia y formación académica, para ponerlos en juego en las condiciones institucionales y según las características de los estudiantes.

En este marco, entre 2020 y 2022 se desarrolló una investigación de tipo documental acerca de las relaciones entre los saberes y las prácticas de enseñanza en el proyecto curricular. Para ello, se revisaron tres registros documentales: textos académicos, entrevistas con profesores y planes de curso del proyecto curricular. La revisión del corpus documental implicó la creación de un instrumento para la lectura de los registros —las fichas temáticas— así como el uso de las conceptualizaciones de *saber* y de *práctica* que se proponen desde la perspectiva arqueogenealógica, en la cual se inscribe este estudio.

En lo sucesivo, el artículo se organiza en tres partes:

- los principales rasgos del *saber* y la *práctica*, conceptos que trazan el camino metodológico.
- hallazgos sobre los saberes en torno a los cuales se organizaron las prácticas de enseñanza en el proyecto curricular entre 2015 y 2019. En particular, se enfatiza en elaboraciones en torno a la danza, la pedagogía y la didáctica.
- las conclusiones versan sobre los ejes articuladores de la relación entre saberes y prácticas de enseñanza en el marco de la formación de artistas danzarios, elementos clave para comprender lo que implica dicho proceso formativo en el marco normativo de la universidad.

¿Cómo leer las prácticas de enseñanza?

Para leer la experiencia de los artistas danzarios que asumen la posición de profesores universitarios, quienes se ocupan de la formación profesional de los estudiantes admitidos en la Facultad de Artes ASAB de la UDFJC, se recurrió a dos conceptos que funcionaron como lentes en la investigación realizada: la *práctica* y el *saber*. Estos operan como categorías articuladoras de dos nociones que son propias del campo conceptual de la pedagogía: *práctica pedagógica* y *enseñanza*.

La noción de *práctica pedagógica* suele entenderse como el quehacer de quien ejerce el oficio de la enseñanza, en cualquier nivel educativo, o como la experiencia particular de cada profesor, en torno a cuya singularidad se valora —se juzga, se califica, se evalúa— la efectividad de su labor, de lo que dependen posibles intervenciones para cualificarla. No obstante, desde las herramientas y elaboraciones del campo conceptual de la pedagogía, se entiende que tanto la singularidad de la experiencia docente como el quehacer cotidiano del profesor no están determinados por la voluntad individual, ni son independientes de las condiciones

institucionales o sociales en que se ejerce ese rol. Esta mirada coincide con la de la perspectiva arqueogenealógica de Foucault (2009).

En un sentido amplio, la *práctica* no es aquello que se hace. No corresponde a las acciones concretas realizadas por los individuos o por colectivos de personas —grupos, asociaciones, instituciones...—. Esta forma de pensarla se distancia de su comprensión instrumental, y que hace que muchas veces se perciba como reflejo —algo distorsionado— de teorías. En sentido arqueogenealógico, abordar una *práctica* implica dar cuenta de la articulación entre técnicas —modos de operar concretos con una larga trayectoria— y fines —actualizables según condiciones históricas o cortes temporales específicos—, “cuya descripción supone una mirada profunda a dicha articulación, que no es efecto de la casualidad o de voluntades particulares, pero que sí es inmanente y agonística” (Marín-Díaz & Parra-León, 2019, pp. 48-49).

Aunque el trabajo de Foucault se reconozca como unidad, no significa que sea homogéneo. En el curso dictado entre 1982 y 1983 en el Collège de France, *El gobierno de sí y de los otros* (2009), Foucault plantea una relectura de su propio trabajo. Como una vía para distanciarse de otros enfoques como la historia de las ideas, de las mentalidades o de las representaciones, el filósofo buscó hacer una historia del pensamiento. Aunque durante varios años su trabajo estuvo estrechamente vinculado con la noción de *práctica* —comprendida, en sentido lato, como la relación entre saberes, normas y sujetos—, el autor aclara que sus análisis tendrían que ver más con *focos de experiencia*, es decir, la articulación de: “primero, las formas de un saber posible; segundo, las matrices normativas de comportamientos para los individuos y, por último, [los] modos de existencia virtuales para sujetos posibles” (Foucault, 2009, p. 19). Esta idea converge las reflexiones de Dewey (2014) acerca de cómo las intenciones y voluntades que consideramos particulares de un individuo resultan del marco sociocultural e histórico que, en este caso, trazan los saberes y las formas normativas y subjetivas que acompañan los procesos en los que los individuos se constituyen en sujetos de una *práctica*.

Esta conceptualización de *práctica* tiene efectos importantes para entender la *práctica pedagógica*, pues no depende de las intenciones y voluntades particulares. Esta *práctica* está asociada a las formas o regímenes de veridicción, las matrices normativas y las posiciones subjetivas que definen la acción en determinado contexto —educativo—. En ese sentido, pierde fuerza ese lugar común que señala a los profesores como guías o determinantes de la *práctica pedagógica*, pues esta

no es el resultado de la sumatoria de los elementos y características. Así las cosas, no pueden ser mejorados individualmente o por la voluntad de los sujetos, pues son el resultado histórico de las formas como se ha practicado la educación en los diversos escenarios geográfica e históricamente localizados. La *práctica pedagógica* es entonces el resultado de la relación inmanente de estas tres dimensiones que, al mismo tiempo, se configuran como campos de análisis, a través de los cuales es posible la caracterización de una experiencia que es particular, histórica, social y culturalmente localizada. (Marín-Díaz, 2018, p. 57)

De esta manera de entender la *práctica pedagógica* deriva una implicación clave para la descripción y el reconocimiento de sus elementos constitutivos: aunque el profesor, en tanto se ocupa de enseñar, cuenta con un marco de decisión sobre el uso de herramientas y la

selección de ejes articuladores para la orientación, organización y evaluación de los espacios académicos a su cargo, tales decisiones están delimitadas por el marco histórico que valida como verdaderos ciertos saberes y como pertinentes y efectivas ciertas acciones y decisiones en un espacio-tiempo específico. En ese sentido, tales decisiones se configuran en el marco del hábito social, la costumbre, y es a partir de ella que se configura la voluntad (Dewey, 2014), pues esos hábitos —individuales— se configuran en medio de la costumbre —hábito social—.

Todos los hábitos son exigencias de ciertas clases de actividad y constituyen la personalidad; en cualquier sentido inteligible de la palabra voluntad, son la voluntad; forman nuestros deseos efectivos y nos proporcionan las capacidades activas; rigen nuestros pensamientos, determinando cuáles deben surgir y fortalecerse y cuáles han de pasar de la luz a la oscuridad. (Dewey, 2014, p. 41)

En síntesis, las decisiones particulares que toman los profesores, de manera previa o durante una práctica de enseñanza, dan forma a su práctica pedagógica, pues en ella se conjugan las dimensiones del saber, de las normas y de las posiciones subjetivas. En ese sentido, el oficio de la enseñanza es una experiencia susceptible de analizarse a partir de la información que ofrece la sistematización y la descripción del ejercicio cotidiano de los profesores, al que suele aludirse en plural como *prácticas de enseñanza*.

A su vez, las prácticas de enseñanza de los profesores son la base de la relación compleja entre saberes, matrices normativas y modos de existencia posibles, que no depende, ni en lo particular ni en conjunto, de la voluntad de un individuo o de individuos concretos. Por el contrario, la relación de esos elementos configura “voluntad, sus modos de hacer y las reglas que orientan su experiencia profesional” (Marín-Díaz, 2018, p. 58).

Ahora bien, el análisis de cada dimensión de la práctica pedagógica requiere atender aspectos particulares. En primer lugar, en la dimensión de los *saberes o formas de veridicción*, se observa un campo tensional configurado entre dos polos: el del conocimiento que comprende los saberes específicos organizados en disciplinas o en corpus teóricos, como es el caso de la antropología, la psicología, la sociología, la pedagogía y la filosofía; y el polo del saber común, es decir, el conjunto de construcciones explicativas que surgen de la experiencia de vida o del ejercicio profesional.

En la segunda dimensión, las *matrices normativas o formas de normatización*, se encuentra un campo tensional que oscila entre los códigos y disposiciones explícitas y las reglas no explícitas o consuetudinarias. El primer polo de esta tensión se expresa en sentencias, leyes, códigos, reglamentos y lineamientos emitidos por diferentes instituciones —por ejemplo, los organismos internacionales, el Ministerio de Educación o la universidad—. El segundo polo corresponde a preceptos, principios, costumbres, enunciaciones y formas de comportamiento social definidos por grupos concretos como la familia, los amigos o la comunidad de saber.

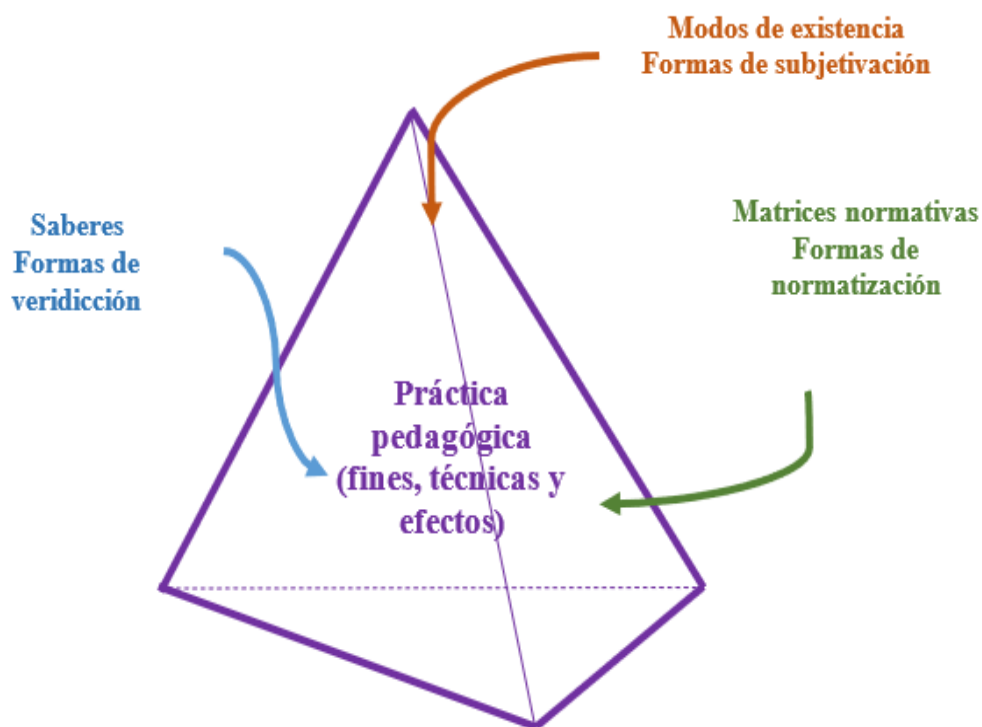
En la tercera dimensión, los *modos de existencia o formas de subjetivación*, están aquellas posiciones de sujeto que concomitantemente orientan los deberes, los deseos, las sensaciones y los sentimientos, entre otros aspectos, y determinan modos de conducción de la relación consigo mismo, con los otros y con el mundo. Es importante destacar que esas posiciones no son estáticas ni permanentes, pues, aunque no dependen de la voluntad individual, varían

en función de los modos en que se ejerce esa posición. En el caso del profesor universitario, por ejemplo, su ejercicio profesional determina y a la vez está determinado por criterios de competencia y de saber que sirven de soporte a las decisiones tomadas y a las intervenciones en los espacios de enseñanza.

Por supuesto, la distinción entre estas dimensiones es un recurso analítico que no desconoce las diferentes posibilidades de articulación. En ese sentido, la figura 1 ilustra esas relaciones que, como las aristas que conectan las caras de un poliedro, son a la vez punto de encuentro y límite de cada dimensión por analizar. También permite comprender las reglas, los fines y las técnicas que orientan y bajo las cuales funcionan las formas del hacer de los maestros, que son a la vez la base de la compleja relación entre las estas dimensiones.

Figura 1

Matriz de análisis de la práctica pedagógica



Si bien la investigación desarrollada implica comprender estas tres dimensiones en sus especificidades y articulaciones, una descripción detallada de cada una supone un ejercicio que excede los límites del presente artículo. Por ello, este texto enfatiza en la dimensión del saber, de las formas de veridicción, con el propósito de mostrar algunos resultados de la lectura de las tendencias teóricas y sobre todo de ciertas conceptualizaciones que orientaron las prácticas de enseñanza y sirvieron de sustento a las experiencias formativas desarrolladas en el *Proyecto Curricular de Arte Danzario* entre 2015 y 2019. Esto no significa un borramiento de aspectos relativos a las otras dos dimensiones. Al contrario, algunas de ellas aparecerán a lo largo de la descripción subsecuente.

Una lectura desde la dimensión del saber a las prácticas de enseñanza: conceptualizaciones sobre danza, pedagogía y didáctica

A partir de la revisión documental, se hizo una selección de textos que fueron objeto de análisis a través de la lectura temática, lo cual permitió identificar varias conceptualizaciones que articulan buena parte de las elaboraciones subyacentes a las prácticas de enseñanza. Al respecto, es importante hacer dos precisiones. Por un lado, los documentos seleccionados provienen de la revisión de literatura sobre el tema de investigación, pero también están ligados a los syllabus o programas analíticos de los espacios académicos del *Proyecto Curricular de Arte Danzario* entre 2015 y 2019. Por otro lado, gracias al ejercicio analítico con los documentos, se identificaron varios asuntos clave: las definiciones de *danza* y las diferenciaciones respecto a otras prácticas artísticas, las concepciones acerca de la *pedagogía* y la *didáctica* y, de la mano de estas, algunas cuestiones vinculadas a la enseñanza en el ámbito del arte danzario.

Conceptualizaciones sobre la danza

Una de las principales preocupaciones en los documentos es la delimitación de los elementos que corresponden a la danza, ya que, para los profesores del programa de Arte Danzario, son el principal objeto de estudio del programa. En los textos hay varias tentativas de definir qué es *la danza* a partir de aspectos históricos, antropológicos, filosóficos y, por supuesto, artísticos, que dan cuenta de la heterogeneidad y la amplitud de elementos concernientes a ella. Aunque toman forma en saberes, también remiten a matrices normativas y modos de existencia donde han nacido o se transformaron.

En primer lugar, el vocablo *danza* deriva del francés *danse*, a su vez surgido presuntamente del germánico *dintjan*, un término que refería al “movimiento de un lado al otro” y que estaba dirigido hacia la palabra baile (Veschi, 2018, s/p). En esa vía, los autores advierten que una historia de la danza implica elaborar un relato cronológico de esta y del baile “como arte y como rito social” (García y Delgado, 2016, p. 44). Pero ¿desde cuándo empezó ese relato? Con frecuencia se mira hacia la prehistoria, pues desde entonces el ser humano tuvo la necesidad de comunicarse corporalmente, al expresar con movimientos sus sentimientos y estados de ánimo. Esta fue una primera forma de arte que practicaron los seres humanos para ayudar a revelar el alma, los sentimientos y la esencia de las personas (Pocostales, 2016, como se citó en Ávila & Veytia, 2019).

En segundo lugar, esos aspectos históricos se entrelazan con el componente ritual de la danza, en tanto la configuración de los primeros movimientos rítmicos —relacionados con aspectos biológicos como el ritmo de la respiración o los latidos cardíacos— sirvió para ritualizar acontecimientos como el nacimiento y la muerte, para celebrar las ceremonias religiosas e inclusive para disponerse en la caza o en la guerra. Al respecto, Melella (2009) retoma algunas ideas planteadas por Walter Benjamin sobre la facultad ritualista y mimética de las danzas antiguas, particularmente de la civilización griega. Por su parte, Escudero (2010) indica que esa mimesis ha sido fundamental para producir semejanzas de naturaleza inmaterial, que ponen en diálogo directo el lenguaje con el cuerpo. La danza es entonces un

lenguaje que todos los seres humanos entienden sin el uso de la palabra, un lenguaje no verbal en el que la mimética implica una relación con el otro o los otros mediante los trajes, que a su vez producen formas de ser vistos y diferenciados. Este juego de diferenciación ritualista muestra la propia cultura al otro, lo cual denota modos de existencia particulares y matrices normativas que definen las características de determinado pueblo.

De este modo, la danza incorpora tanto una experiencia colectiva y subjetiva como una experiencia estética, que produce vivencias mediante la música y el baile. Vasco y Pineda (2015) indican que esas experiencias se comprenden cuando asumen una identidad determinada y se expresan como unidad y carácter de la tribu, del pueblo, de la sociedad, etc. En esa medida, se reafirma que la danza aparece como reflejo de cada cultura. Por ende, a través de la danza folclórica se establece una vía para el conocimiento de la realidad social que, a su vez, permite rescatar saberes ancestrales y tradicionales, así como costumbres específicas de esa cultura (Castañar, 2000, como se citó en Quintana, 2019). Así, al ser una representación simbólica de la realidad social, la danza permite identificar normas y costumbres sociales ancladas en sus correspondientes matrices normativas.

En tercer lugar, desde el punto de vista artístico, hay una amplia variedad de elementos atribuidos o puestos en relación con la danza. Por ejemplo, cuando se la identifica como *expresión*, se hace referencia a la danza como una forma de expresión corporal y artística que ocurre a través del movimiento y del cambio, acompañados por la música o el hecho sonoro. El movimiento dancístico es expresión de un sujeto, de su individualidad y de su coordinación con la generalidad de otras individualidades, donde se produce creatividad, expresividad, fluidez y armonía, al tiempo que se convoca exigencia y disciplina. En esa vía, la precisión de los movimientos no es apenas el efecto de un adiestramiento mecánico del movimiento (Echeverry & Murcia, 2002), sino una forma de producción de subjetividad de los individuos o de sus modos de existencia.

Por su parte, el concepto de *movimiento* es resaltado con frecuencia. Al llevarse al ámbito corporal individual, Hernández y Torres (2009) señalan que se trata de un acto natural, de desarrollo psicomotor, físico o intelectual que, al enriquecerse con el ritmo musical y transformarse en movimiento rítmico, adopta el carácter de canal de expresión de sensaciones y emociones. Se pasa entonces del movimiento a la danza, que contemplaría tres dimensiones fundamentales: espacio, tiempo y ritmo. Estas “dirigen el movimiento como acción relacionada con el deseo (aspecto emocional), pero también con la voluntad, que está orientada por el pensamiento reflexivo, es decir, por la razón” (Monroy, 2003, p. 163). La conjunción del movimiento corporal y el hecho sonoro convierten al cuerpo humano en un gran oído interno, guiado por el deseo y la voluntad.

De acuerdo con Le Boulch (1997), autor frecuentemente mencionado en estas conceptualizaciones, el término *danza* se aplica solamente cuando las descargas energéticas son rítmicas y obedecen a una ley de organización temporal de movimientos en la evolución normal de una motricidad espontánea, que tiene como característica ser intencionada y controlada la mayoría del tiempo rítmico, puesto que el movimiento corporal de la danza es efímero. En tanto expresión artística, la danza presupone una respuesta vital intensa, un lenguaje artístico y un medio de expresión que requiere el dominio técnico y el desarrollo

de la sensibilidad, la emotividad y la expresividad a través del trabajo del cuerpo (Sempere, 2006).

El dominio técnico y el trabajo corporal llevaron a incluir a la danza entre las bellas artes. A inicios del siglo XV, los textos de Doménico de Piacenza y Guglielmo Ebreo da Pesaro constituyeron una primera teorización de la danza que recogía aspectos como la ejecución de pasos de las danzas enseñadas, las costumbres, las reglas del vestir, los modos de comportamientos de damas y caballeros, las normas de decoro, así como la corrección y la moral (Brenner, 2007, como se citó en Lindo, 2018). El rigor de este tipo de trabajos posibilitó que la danza fuera considerada un género artístico y luego un oficio profesional, con lo que se reconoció el estatus de la figura del bailarín y del maestro de danza. A su vez, la danza sería el único arte capaz de desarrollar los tres ámbitos fundamentales de la conducta humana: pensar, sentir y hacer (Lindo, 2018).

Ubicar la danza como arte y a este como un campo disciplinar dota a la primera de un reconocimiento que permite distanciarse de visiones que la consideran solo como un modo de expresión o autoexpresión. No en vano, la danza ha sido incluida en el ámbito educativo, bien sea dentro de la formación o educación artística, o dentro de la educación física y deportiva. Sin embargo, esto lleva a la necesidad de establecer otra diferenciación entre la comprensión de la danza como disciplina y el lugar de la disciplina en la danza. En cuanto a la danza como disciplina, la emergencia de la danza académica (Mora, 2008) coincidió con la aparición histórica de las disciplinas que, según lo rastreado por Foucault en su estudio sobre las disciplinas a través de los cursos que ofrecieron durante los primeros años de la década de 1970, ocurre en los albores de la época moderna y supone la constitución simultánea de corpus teóricos y de una microfísica de las relaciones de poder. Esta última se fue enraizando en los cuerpos para hacerlos cada vez más útiles, eficientes y dóciles en un marco de acción determinado, como la danza. Por su parte, el carácter de la disciplina en la danza es progresivo, bien sea vista por la vía de la ejercitación de lo que se aprende, se adopta y se practica (Megias, 2009), o por la vía que destaca elementos como la preservación del equilibrio, ritmo, conciencia del cuerpo y agilidades mentales y físicas incorporadas (García & Delgado, 2016).

Finalmente, quedan dos asuntos por destacar. Por un lado, están las clasificaciones de la danza que operan bajo criterios de funcionalidad y de modalidad (Vasco & Pineda, 2015). En el caso de la funcionalidad, están la danza ceremonial, las danzas teatrales, las danzas académicas y las danzas sociales. En el caso de la modalidad, la clasificación comprende la danza individual, la danza por parejas, la danza de grupo, la danza abierta, la danza de reguero y la danza colectiva. Esta diversidad en las clasificaciones de las danzas se comprende bajo saberes que surgen como formas de veridicción, pero también de modos de existencia que configuran formas de subjetivación, en unas matrices normativas particulares que pueden ser compartidas desde la experiencia.

Por el otro lado, en los documentos se menciona la distinción entre danza y baile a partir de su función. Para Echeverry y Murcia (2002), el baile opera como medio de creación para la danza que depende del deseo interno del individuo por comunicar algo de sí mismo. Sin embargo, el baile no necesariamente requiere de esas intencionalidades, ya que puede que

se realice más por una necesidad lúdica del ser humano. Hay una relación de particular complementariedad entre baile y danza: de una parte, la danza se visibiliza mediante los bailes, pero no siempre se baila para comunicar algo. Se puede bailar por alegría, diversión o desfogar energía. De otra parte, el baile participaría del universo de la danza al permitir la expresión de sentimientos y emociones culturales. No obstante, la danza no equivale a bailar, pues la danza es, además, estudiar y aprender elementos tanto teóricos como prácticos, así como generar disciplina (García & Delgado, 2016). Esto produciría otras connotaciones sociales y culturales de la danza, lo cual contribuye a concebirla, por ejemplo, como acción política o como herramienta psicosocial, de inclusión o educativa.

Conceptualizaciones relacionadas con la pedagogía

Con respecto a la pedagogía, en las fuentes se identificaron dos grandes agrupamientos. Por un lado, hay desarrollos en torno a la pedagogía para la enseñanza de la danza, que abarcan desde comprensiones de la pedagogía —como saber, disciplina o ciencia—, pasando por la adjetivación de *lo pedagógico*, hasta la proliferación de pedagogías, modelos y metodologías para la enseñanza de la danza. Por el otro lado, se presentan la danza como una estrategia pedagógica —por ejemplo, a la danza se le atribuye un carácter educativo—, las inquietudes por lo pedagógico de su enseñanza y las inquietudes frente a las dificultades que pueden afrontarse en las prácticas de enseñanza de la danza.

Pedagogía para la enseñanza de la danza. Un primer asunto es la comprensión de la pedagogía, que da cuenta de formas de veridicción y de subjetivación. Vasco y Pineda (2015) señalan que la pedagogía es un conjunto de saberes que busca impactar en el proceso educativo, en tanto la educación es el objeto de la pedagogía, lo que implica una comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto que pretende formarse en determinado momento histórico. Así mismo, Osorio (2014) presenta la pedagogía como saber que se ocupa de la educación y la enseñanza, pero que también remite a una concepción más amplia dirigida hacia el estudio histórico y el desarrollo del conocimiento a través de los tiempos y en diferentes contextos socioculturales. Esta ampliación de referentes para la pedagogía apunta a que este saber es fundamento de la actividad docente y debe ir “en coherencia con el saber disciplinar” (Barco, 2010, p. 63).

Otros asumen la pedagogía como una disciplina. Rodríguez *et al.* (2014) recurren a la definición de Zuluaga (1999): “la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p. 11). Sin embargo, estos autores se centran en cómo los conceptos de pedagogía que manejan los docentes de educación artística tienen como finalidad educar a los sujetos desde la experiencia, con formación en valores mediante metodologías que guíen la enseñanza de determinada área artística, en este caso la danza.

También se enuncia a la pedagogía como ciencia, cuyo objeto de estudio es la educación. Para Lindo (2020, 2021), desde una perspectiva positivista de la pedagogía, esta es la ciencia de la educación por excelencia. Sin embargo, esa cientificidad se conjuga con el carácter de la pedagogía como teoría —por su valor históricamente asignado— y como técnica de la educación —por el conjunto de normas o prescripciones que supone—. Este último elemento

ofrece indicios relativos a la dimensión de la *normatización*, que incluso se remontan a la etimología del vocablo *pedagogía* para explicar que, como en toda ciencia, primero hay una acción y luego se recopilan datos sobre ella para su clasificación, estudio y sistematización, de donde derivan principios normativos.

El segundo asunto resaltado en este agrupamiento es la adjetivación de la pedagogía — *lo pedagógico*—, vinculada a dimensiones, estrategias, métodos y herramientas claves para la enseñanza del arte y en particular de la danza. Un ejemplo ilustrativo es la afirmación de Farina (2005) sobre la existencia de “una dimensión pedagógica que vive en el arte”, atribuida a la capacidad de la expresión artística de afectar o modificar la manera en que nos relacionamos con el arte.

Desde un punto de vista histórico, se encuentran otras cuestiones ligadas a esa dimensión pedagógica del arte. Barco (2010) resalta el valor pedagógico de las artes y de la experiencia artística para el desarrollo humano, asunto que se puede rastrear en pensadores como Jan Amós Comenio, Friedrich Schiller, Jean Jacques Rousseau y John Dewey. También Lowenfeld & Brittain (1980) señaló, acerca de las relaciones entre arte y pedagogía, que el primero se ocupa del desarrollo sensible y expresivo del niño, lo que torna la experiencia artística en una oportunidad de crecimiento, de autoidentificación y de autoexpresión. Por su parte, Fuentes (2007) plantea que el desarrollo de las pedagogías corporales se produjo a partir de cambios producidos en el siglo XIX —como el avance de la Revolución Industrial y el aumento de sentimientos nacionalistas—. Esto llevó a un nuevo conjunto de prácticas de enseñanza y un cambio en el discurso de la pedagogía, cambios que se reflejan tanto en matrices normativas como formas de subjetivación que se constituyen dentro de disciplinas e instituciones.

En el caso contemporáneo, García (2002) hace referencia a un *conocimiento pedagógico general*, ligado a un amplio conjunto de principios generales de la enseñanza, al conocimiento de técnicas didácticas, a la estructura y gestión de las clases, a la planificación curricular, a la cultural social y a las influencias del contexto en la enseñanza, entre otros. Entretanto, Pérez y Cuadrado (2015) identifican múltiples perspectivas de enseñanza del profesorado y estilos de aprendizaje de los estudiantes de danza que contienen principios y variables pedagógicas como las teorizadas por Rafael Florez (2005). En cuanto a los estilos de aprendizaje, para la enseñanza de la danza se reconocen los propuestos por Alonso (2014), mientras que sobre las perspectivas de enseñanza existen varios perfiles docentes retomados del modelo de Pratt y Collins (2001).

Ahora bien, en la revisión documental se encuentran otros usos de *lo pedagógico* como adjetivo que conviene mencionar:

- *actos pedagógicos*: actividades en el espacio de clase —casi siempre reducido— de escuelas de danza e instituciones de educación formal (Lindo, 2017).
- *procesos pedagógico-artísticos*: el camino/proceso desarrollado y los productos finales en danza, cuyo sentido se otorga en tanto son socializados, comunicados y compartidos (Monroy, 2003).

- *unidad pedagógica*: descripción de la relación entre enseñanza, aprendizaje y objetivos desde la que el profesor se comporta y toma decisiones (Pescador, 2015).
- *acto pedagógico crítico*: destaca la estrecha relación de todo proceso educativo con la formación ética y estética.

Además de estos ejemplos, hay otras acepciones que forman parte del vocabulario empleado: *concepto pedagógico imaginativo y flexibilidad pedagógica* (Olano, 2015); *espacios pedagógicos* (Isaza, 2020); *reflexión y acción pedagógicas* (Rodríguez et al., 2014); *saber pedagógico, aporte pedagógico, práctica pedagógica e intencionalidad pedagógica* (Tobos, 2021); y *nuevas prácticas pedagógicas* (Bernal, 2016).

El tercer asunto es la *clasificación de las tendencias pedagógicas* para la enseñanza de la danza, con dos grandes orientaciones: una pretende adecuar las acciones a un modelo prefijado que ha de aprenderse y suele buscar cierto virtuosismo, complejidad, eficacia o perfección biomecánica (Fuentes, 2007); y la otra se basa en cualidades de carácter reflexivo —como el autoanálisis del gesto (a partir de un patrón de imitación o de creación), la concentración, la comprensión—, la percepción de sensaciones y la sensibilización. En este marco, Lindo (2017, 2018) ubica otras subtendencias: expresionista, naturalista, lúdica, psicokinética, experimental, rítmica y, por último, psicomotora e instintiva.

Otra clasificación se relaciona con los estilos de enseñanza de la danza, recogidos por Ferreira (2009) y Pescador (2015) como convergentes y divergentes. Los primeros se caracterizan por un mayor énfasis en el papel del profesor a la hora de tomar decisiones sobre la enseñanza, pero no excluyen la relación con el grupo de artistas danzarios en formación como recurso para orientar esas decisiones. Entre estos estilos se encuentran el mando directo —dirigido a la repetición y la imitación (Lindo, 2017)—, la asignación de tareas, la enseñanza recíproca, la enseñanza autoevaluada y la inclusión —apoyada en el juego cooperativo de los participantes—. Los estilos divergentes, a su vez, se distinguen por la importancia que adquiere el trabajo de exploración e indagación artísticas realizado por el alumno mismo. Entre estos se destacan: la resolución de problemas, el programa individualizado, el alumno iniciado, la autoenseñanza y el descubrimiento guiado.

Finalmente, el cuarto aspecto a destacar es la *proliferación* de pedagogías, modelos pedagógicos y estrategias de enseñanza, ligados a la danza y a la educación física, que conforman una suerte de catálogo de perspectivas para pensar las prácticas de enseñanza. En general, en los criterios que delimitan esta proliferación, se reconocen elementos ligados a la constitución de los sujetos, así como a las prescripciones de los métodos de enseñanza considerados más adecuados.

En cuanto a las pedagogías, se enuncian ideas como las de *pedagogía de las afecciones* (Farina, 2005), enfocada en las experiencias que el sujeto vive en el cuerpo y en las que se juegan tanto los afectos —componente sensitivo— como las afecciones —efectos disruptivos—. Otro ejemplo es la *pedagogía danzaria*, que gira en torno al conocimiento y la comprensión de los componentes propios del desarrollo corporal, según las edades, así como a tener presente en la enseñanza los ambientes familiares y sociales en los cuales se desarrollan o provienen (Lindo, 2017). Por esta vía, es posible crear saberes que provienen de la experiencia personal y aparecen

como fundamentales para la enseñanza del arte o la danza en particular, pero también surgen preceptos de comportamiento alrededor de los cuales se constituyen matrices normativas. El último ejemplo es la denominada *nueva pedagogía de la danza*, cuyo horizonte es el desarrollo del potencial expresivo y creativo del aprendiz mediante el lenguaje del movimiento, el cual se convierte en una vía que enriquece sus posibilidades corporales y cinéticas de manera paralela al estudio de las técnicas específicas de danza (Megias, 2009). Estas entradas a una *pedagogía de la danza* reconocen elementos de conceptualizaciones de la pedagogía en diferentes momentos, al adquirir un grado de sistematización suficiente. Así, la pedagogía de la danza podría establecerse como una disciplina o un saber especializado fundamental en la enseñanza de la danza.

Con respecto a los modelos pedagógicos y a las estrategias de enseñanza de la danza, el catálogo de enunciaciones es también heterogéneo. Para el caso de los modelos, Lindo (2017) identifica un modelo pedagógico tecnocrático o dominante —ligado a la pedagogía católica o tradicional—, un modelo pedagógico integrado o emergente —que deviene de cierto tipo de pedagogía instruccional— y un modelo pedagógico participativo —donde los talleres de autoinvestigación contribuyen a desarrollar el pensamiento crítico y propositivo—.

En cuanto a las metodologías para la enseñanza de la danza, se encuentran referencias al método analítico-sintético-analítico (Lindo, 2017), la metodología constructivista y el aprendizaje significativo (Lindo, 2021), el método VARK (Rösch, 2017) y la alfabetización visual como parte de un método multimodal de alfabetización (Trevisan *et al.*, 2016).

La danza como estrategia pedagógica o herramienta educativa. La otra cara de la relación entre pedagogía y danza se vincula a la comprensión de esta última como estrategia o herramienta pedagógica que permite el desarrollo de diferentes destrezas y habilidades físicas y psíquicas de manera integral en el marco de una relación interdisciplinar. Las elaboraciones en esta línea abarcan desde el papel educativo de la danza hasta sus usos más concretos y las dificultades que atraviesa su enseñanza.

La primera vía en esta línea corresponde a las *teorizaciones sobre la danza educativa*, propuesta traída a Latinoamérica por la coreógrafa y maestra María Duschenes como alternativa a la enseñanza de la danza clásica, basada en propuestas como la de Rudolf Laban (1978), quien propone tres tareas: fortalecimiento de las facultades espontáneas de los aprendices; preservación de la espontaneidad del movimiento; y fomento de la expresión artística. Según Oliveira (2015) y Morandi (2006), la danza educativa no solo surgió en paralelo al movimiento escolanovista; también posibilitó que cualquier actividad escolar atada al movimiento fuese considerada danza, lo que incluyó la danza dentro de la educación física hasta que ganó mayor independencia como materia escolar. Un inconveniente de esta situación, que relacionamos con unas formas de subjetivación, es que fueron profesionales no capacitados quienes se dedicaron mucho tiempo a la enseñanza de la danza. Por otra parte, muchas veces el artista danzario estaba lejos de enseñar la danza porque no conocía de metodología, didáctica o desarrollo infantil o de la adolescencia.

La segunda vía de los abordajes identificados corresponde al *valor educativo y pedagógico de la danza*. Dicho valor está ligado tanto al fomento del sentido artístico, a través de la creación y la apreciación de otras creaciones, como a la posible incidencia en los procesos de socialización (Hernández & Torres, 2009). La socialización a través de la danza es un elemento reiterativo en varios textos. Se presenta mediante la adquisición de patrones de movimiento socialmente aceptados (Vicente *et al.*, 2010) —invoca elementos propios de una *matriz normativa*— y de la expresión que pasa por el habla y el cuerpo de los estudiantes (Vasco & Pineda, 2015). De manera similar, Hernández y Torres (2009) destacan la mejoría en la capacidad de socialización, la autoestima y autoconfianza infantiles a través de la danza, mientras Fructuoso y Gómez (2001) indican que en la danza se dan condiciones para promover las relaciones humanas, pues es un factor de conocimiento cultural e intercultural y favorece la formación ética y social.

A estos elementos se suman consideraciones sobre el papel de la enseñanza de la danza en una educación integrada e integral, correspondiente a una comprensión de la complejidad del ser humano mismo (Fructuoso & Gómez, 2001). También se incorporan otras como la expresión corporal y la danza como agentes educativos (Esteve & López, 2014) y el papel de la danza en la mejoría del rendimiento escolar y educativo en general (Cañabate *et al.*, 2016). Tal vez la muestra más dicente del papel atribuido a la danza son las funciones educativas recogidas por Vicente *et al.* (2010), que comprenden:

- funciones de conocimiento de sí mismo y del entorno.
- función anatómico-funcional, vinculada a la mejoría e incremento de la capacidad motriz y la salud.
- función lúdico-recreativa.
- función estética y expresiva.
- función catártica y hedonista.
- función cultural.

Grosso modo, las características más relevantes de la *danza educativa* se concentran en la producción de una danza para educar cuerpos y mentes, abrir compuertas a la inteligencia muscular, ampliar la percepción personal del mundo y de la vida y explorar el potencial del cuerpo y el arte del lenguaje corporal con gramática propia y posibilidades de expresar lo que no dicen las palabras, al vincular la danza con la significación de un lenguaje no verbal (Moya, 1995). En conclusión, se trata del reflejo de *formas de subjetivación* que expresan el moldeamiento de modos de existencia posibles a partir de esa educación.

La tercera vía de esta línea reúne algunas indicaciones puntuales de la danza como estrategia o herramienta pedagógica que funcionan como corolario de las dos anteriores. Vasco y Pineda (2015) destacan el papel de la danza en el marco de la educación artística escolar como herramienta para fomentar los talentos de los estudiantes y estimular la comunicación y los hábitos sociales. En esa vía, Tobos (2021) y Álvarez (2021) ven en la danza la herramienta precisa para desarrollar capacidades psicomotrices, sobre todo en edades tempranas, pero también para fomentar la alta autoestima, las relaciones personales adecuadas y el bienestar emocional. Al respecto, Lindo (2020) anota que, a partir de una revisión de trabajos presentes en diferentes

repositorios, la danza emerge como recurso pedagógico para el aprendizaje corporal —a partir de los ejercicios, la conexión con la música y la interpretación— y el aumento de la capacidad de comunicación no verbal. Este tipo de elementos están presentes en innovaciones para la enseñanza de la danza como las descritas por Rösch (2017) y por Rodríguez *et al.* (2014), o en investigaciones pedagógicas como la de Tobos (2021).

La cuarta y última vía que se expresa en esta sección es las *dificultades en la enseñanza de la danza*. Entre ellas, se destacan: las desarticulaciones entre el campo artístico y el de la pedagogía, evidenciadas sobre todo en la baja producción sobre el tema antes de 2006 (Mejía & Yarza, 2009) y las carencias puntuales en cuanto al conocimiento del proceso de enseñanza por parte de los maestros o instructores de danza —escasez de recursos didácticos y metodológicos, desconocimiento del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la danza, poca valoración respecto a las posibilidades educativas de la danza, superficialidad del trabajo realizado con los alumnos en términos motrices— y frente al desarrollo mismo de ese proceso —carencia de espacios de ensayo y de horarios flexibles, poca creatividad y limitaciones del repertorio de danza— (Cañabate *et al.*, 2016). Un último ejemplo es el de Ávila & Veytia (2019), quien destaca que es imprescindible pensar en cómo la danza transita por múltiples metodologías de enseñanza, pero que lamentablemente no muestran sensatez del todo con la realidad actual de los sujetos.

Conceptualizaciones sobre la didáctica

Respecto a la didáctica, en la revisión documental se destacan dos asuntos: uno comprende las definiciones de didáctica con una serie de rasgos asociados a conceptos y prácticas de enseñanza, los cuales ofrecen elementos relacionados con formas de veridicción y matrices normativas; el otro está ligado al rol y a las tareas atribuidas a quien se ocupa de la enseñanza, cuyas diferentes denominaciones bien pueden dar muestra de diferentes formas de subjetivación.

Con respecto a las definiciones de *didáctica*, Osorio (2014) marca una diferencia entre la didáctica como el arte de enseñar —que involucra recursos, herramientas y metodologías empleadas en un proceso de enseñanza y aprendizaje— y *lo didáctico* —adjetivo— como lo conveniente para la enseñanza o prepararse para la vida profesional. Por su parte, Vasco y Pineda (2015) aluden a la didáctica desde su función: la construcción de teorías, modelos, leyes o explicaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje que son susceptibles de trasladarse a la acción. En ambos casos, hay un tránsito —de la didáctica a lo didáctico, de la teoría a la práctica— que supone un carácter regulativo y normativo en la didáctica, lo que refleja una forma de *normatización*. En parte, ese carácter se relaciona con los alcances de la sociología de la educación —como parte de las ciencias de la educación— que desde la década de 1960 permitió la ampliación conceptual de la didáctica, pues, además de los elementos de estudio usuales en ese momento —la tríada profesor, alumno y materia—, introdujo asuntos de orden contextual desde lo económico, lo político y lo sociocultural, en cuyo marco ocurre la enseñanza. También advierten los autores que ese cambio le asignó elementos de legitimación a las acciones del maestro, lo que indicaría un factor novedoso en su forma de subjetivación.

Otra definición de didáctica es retomada del trabajo de Zuluaga y Echeverri (2003, como se citó en Rodríguez *et al.*, 2014), que la entienden como “el conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender que conforman un saber. En la didáctica se localizan conceptos teóricos y conceptos operativos, que impiden una asimilación de la didáctica a meras fórmulas” (p. 38). Esta definición, por supuesto, se aproxima a la dimensión de los saberes o formas de veridicción de la práctica de enseñanza.

Rodríguez *et al.* (2014) parten de lo anterior para definir la existencia de *prácticas didácticas*, entendidas como procedimientos que hacen del aula un ambiente adecuado para la comprensión y aprehensión del conocimiento, que son producto de la reflexión del docente sobre su quehacer y sobre el desarrollo integral de los alumnos a su cargo. Además, García (2002) plantea la existencia de un *conocimiento didáctico del contenido*, que se refiere a la capacidad del maestro —más allá del conocimiento metódico y de la materia de enseñanza— para transformar su conocimiento en contenido de enseñanza, según formas eficaces desde el punto de vista pedagógico y adaptadas a las variaciones de la capacidad y experiencia del alumnado. En esa misma vía, se señala que la didáctica es una socia legítima del maestro, que conoce tanto las técnicas de la danza y las disciplinas complementarias a estas como los aspectos didácticos y las formas pedagógicas necesarias para la enseñanza (Lindo, 2018).

Por último, en relación con las definiciones de *didáctica*, conviene mencionar otros casos en los que aparecen referencias a sus elementos característicos. En primer lugar, Quintana (2019) parte de la asociación entre danza y educación física, desde la cual la primera es una estrategia didáctica de la didáctica de la educación física, en donde se vinculan fundamentos filosóficos, sociológicos, psicobiológicos y pedagógicos. En segundo lugar, Duarte (2017) también apunta a entender la danza como estrategia didáctica para los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes de cinco a siete años, con quienes la danza se convierte en un recurso que aporta directa e integralmente al aprendizaje cognitivo, lingüístico y corporal. En tercer lugar, Pastor (2012) se enfoca en una especie de didáctica interdisciplinar para el caso de las artes plásticas y la danza, cuya mayor preocupación es asegurar una adecuada transposición didáctica, en la que se conjugan diferentes disciplinas y las experiencias docentes. Por último, Monroy (2003) asocia la didáctica a la lúdica y el juego en tanto estos constituyen mecanismos para facilitar la enseñanza de la danza.

En cuanto a los roles y atributos de quien se ocupa de la enseñanza de la danza, en la literatura se observan varias denominaciones. Definiciones como *maestro*, *profesor*, *docente* o *teacher* no tienen mayor distinción entre sí en la práctica de enseñanza de la danza. *Entrenador*, *mentor*, *facilitador*, *coach* y *trainer* tienen connotaciones más diferenciadas en las comprensiones angloparlantes, mientras que en los textos de hispanohablantes la enseñanza de la danza puede ser dada indistintamente por un maestro o un entrenador. También, el rol del maestro se conjuga con el de *coreógrafo* o *choreographer*, los cuales tienen los mismos efectos que en las definiciones mencionadas. Así, se afirma que el *maestro*, *entrenador* o *mentor* —como se llame a la persona en varios dominios de la práctica deliberada— probablemente será reconocido como la persona ideal por el *alumno*, *estudiante*, *atleta*, *bailarín*... si el comportamiento del sujeto se basa en una larga trayectoria que, incorporada a las acciones destinadas a la enseñanza, redundará en mayor calidad en términos de formación. Con base en estas ideas, Carmichael

(2018) describe las figuras del maestro de danza autoritario y el maestro de danza democrático, que por sus características se relacionarían con modelos pedagógicos tradicionales o activos, respectivamente. Pese a trazar esa dicotomía, él anota que ambas vías también pueden mezclarse e incluso es lo preferible. Este autor también menciona algunas diferencias con respecto al género de quien enseña danza: es más frecuente la aparición de figuras femeninas que masculinas. Lo anterior señala el interés por definir *preceptos de comportamiento explícitos* para los maestros danzarios, mientras que simultáneamente se mencionan *características* — físicas, emocionales, psicológicas, etc.— que se indican como propias de un maestro de danza.

Conclusiones

Para finalizar, es indispensable retomar algunas de las afirmaciones planteadas en las secciones previas. En primer lugar, aplicar la *pedagogía* en la *danza* requiere una indagación más profunda acerca de cómo esta se consigue a partir de su relación directa con la disciplina danzaria y en la formación de los maestros danzarios. En este caso es especialmente importante hacerlos frente a la demanda de fortalecer elementos como la improvisación y la creatividad, pues elementos de la expresión natural del ser humano, perceptibles a través del movimiento. A partir de ellos se orientan una serie de aspectos pedagógicos que le permiten al maestro exigir cada vez más un grado mayor en el desarrollo de la técnica como efecto de las habilidades surgidas de la formación artística. Estos aspectos se dirigen hacia las disciplinas o saberes especializados que son fundamentales en la enseñanza del arte o la danza en particular, así como a las características —físicas, emocionales, psicológicas, etc.— que se indican como propias de un maestro de arte o de danza, en particular, y se configuran en modos de existencia o formas de subjetivación.

Se quiere con ello significar muchos conceptos que se han emitido sobre pedagogía, la cual es la principal herramienta que los educadores deben tener en cuenta para una buena enseñanza, en conjunto con la didáctica. Con ello se busca lograr los aprendizajes relacionados con los valores del conocimiento sobre el ser humano no solo desde la niñez, sino en las diferentes etapas de conciencia del individuo, la cual se desarrolla a medida que el educando adquiere la experiencia y los conocimientos a través de los principios, de las reglas y del estudio sistemático y científico, guiados por la disciplina que regula el hecho educativo, es decir, la pedagogía. Se destaca, por un lado, el carácter eminentemente disciplinar para la enseñanza de la danza y, por el otro, la importancia en la producción de saberes que provienen de la experiencia personal y que aparecen como fundamentales para la enseñanza de la danza.

Con respecto a los modelos y métodos de enseñanza, no existe una modalidad de enseñanza específica para la danza. Por lo tanto, la pedagogía que se utiliza en estos procesos está basada y relacionada constantemente con la experiencia y el carácter práctico de la danza. Por ello, la estructuración de una metodología y una serie de actividades dinámicas son importantes al momento del aprendizaje de los estudiantes, sin perder de vista la planeación desde la didáctica y al conjugar de forma armoniosa y coherente el currículo y los elementos institucionales. Así, se resalta el carácter de *normatización* que se vio muy vinculado al espectro más amplio de lo educativo y la educación. Sin embargo, la mayoría de elementos vinculados a la pedagogía y a

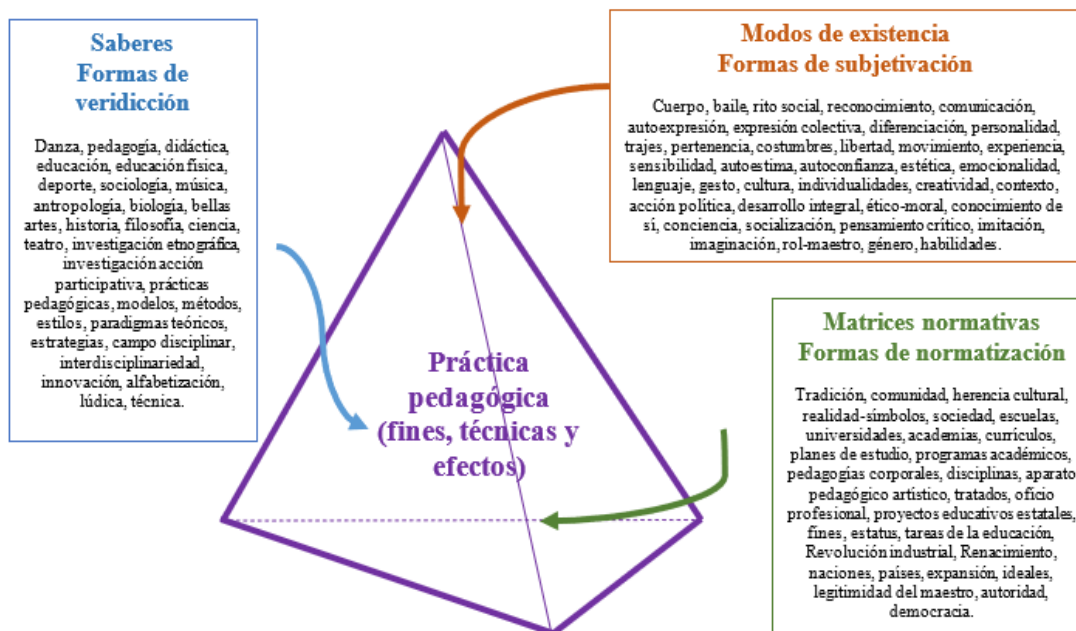
lo pedagógico se dirigía hacia las estrategias, herramientas o métodos claves para la enseñanza del arte o la danza en particular.

En este mismo sentido, en el ámbito de la *danza*, se pudo determinar que la técnica de la enseñanza está caracterizada por las tradiciones de cada una de sus modalidades. Se destaca la utilización de dos técnicas de enseñanza: por un lado, la técnica de mando directo y, por el otro, la improvisación y la espontaneidad, las cuales provienen de corrientes de pensamiento bien diferenciadas: escuela tradicional y escuela nueva. Como efecto, cada técnica y método varía según la danza que se practique. Por lo tanto, referirse a un modelo único e ideal de enseñanza es utópico, dado que no existe un único camino para el “éxito pedagógico” —llamado así, por algunos maestros—, el cual alude a los resultados esperados por medio de los modelos y métodos de enseñanza aplicados. Tampoco hay una descripción de un modo perfecto de enseñar para el maestro danzario. En conjunto, muchas investigaciones destacan que la fuerza de la educación artística y física en la danza radica en la utilización inteligente por parte del que enseña de diferentes tendencias y modelos, adaptados a los objetivos y características de los estudiantes, así como a sus contextos.

Finalmente, las tres dimensiones de la práctica de enseñanza empleadas para esta investigación —saberes (formas de veridicción); modos de existencia (formas de subjetivación) y matrices normativas (formas de normatización), conformadas por las disciplinas o saberes especializados, las estrategias, herramientas o métodos, los saberes que provienen de la experiencia personal, los preceptos de comportamiento explícitos o no explícitos, las normas institucionales, legales o de otra naturaleza y las características (físicas, emocionales, psicológicas, etc.)— son fundamentales para entender, analizar y leer las prácticas de los maestros danzarios y lo característico de su profesión y su disciplina artística. Por último, esta conjunción de elementos se ilustra en la figura 2.

Figura 2

Aspectos ligados a las prácticas de enseñanza de la danza desde la revisión documental



Referencias

- Alonso, D. (2014). Efecto de un método de enseñanza de la danza basado en la técnica creativa, sobre la motivación y las emociones del alumnado de educación física. Tesis. Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal. Universidad de extramadura. 259 p.
- Álvarez, L. (2021, noviembre 17). Danza, un aporte a la psicomotricidad en edad escolar. *Memorias del Foro: Danza y Niñez. Vol. 1*. Grupo de Investigación CEDINER, Universidad del Atlántico.
- Ávila, Y., & Veytia, M. (2019). Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la danza: una mirada en atención a la diversidad estudiantil. *Educación y Humanismo*, 21(37), 67-85. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3410>
- Barco, J. (2010). La disciplina artística cómo eje esencial de los programas de formación a formadores en artes y educación artística. *Pensamiento, Palabra y Obra*, (3), 62-67. <https://doi.org/10.17227/ppp.num3-438>
- Bernal, A. (2016). La importancia de la danza inclusiva en la formación docente. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 18(2) 134-148. <https://elbaile.com.ar/wp-content/uploads/2021/09/285.pdf>
- Cañabate, D., Rodríguez, D., & Zalagaz, L. (2016). Educación física y danza: valoración de su integración en las escuelas de primaria de las comarcas de Girona. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, (115), 53-62. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/3\).125.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/3).125.04)
- Carmichael, C. (2018). Authoritarian Pedagogical Practices in Dance Teaching and Choreography. *Honors Theses*, (37), p. 1-25. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2018.HONORS.ST.05>
- Dewey, J. (2014). *Naturaleza y conducta humana*. Fondo de Cultura Económica.
- Duarte, L. (2017). La danza como estrategia interdisciplinar de aprendizaje en los estudiantes de 5 a 7 años del colegio Holanda, sede Los Cacaos, Piedecuesta, Santander, Colombia. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 8(1), 65-79. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2697>
- Echeverry, L., & Murcia, N. (2002). La danza y el baile. *Revista Digital Efdedeportes*. Año 8, n. 46, p. 1-20. <https://www.efdeportes.com/efd46/baile.htm>
- Escudero, M. (2010). Aportes para un debate actual: arte, cuerpo, lenguaje. *Question*, 1(6).
- Esteve, A., & López, V. (2014). La expresión corporal y la danza en educación infantil. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, (9), 3-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4746759>
- Farina, C. (2005). *Formación estética y estética de la formación*. Ponencia en I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais. Criciúma, Brasil.
- Ferreira, M. (2009). Un enfoque pedagógico de la danza. *Educación Física Chile*, (268), p. 9-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3237201>
- Florez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2016). *Del gobierno de sí y de los otros. Curso del Collège de France (1972-1973)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *La sociedad Punitiva (1982-1983)*. Fondo de Cultura Económica.

- Fructuoso, C., & Gómez, C. (2001). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Apunts: Educación Física y Deportes*, (66), 31-37.
- Fuentes, A. (2007). *El valor pedagógico de la danza* [Tesis, Universitat de València]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=7186>
- García, A., & Delgado, A. (2016). *La importancia de la danza en la educación*. Universidad de La Laguna.
- García, H. (2002). La danza en la escuela y la formación de los profesores. *Contextos Educativos Revista de Educación*, (5), 173-184. <https://doi.org/10.18172/con.511>
- Hernández, R., & Torres, G. (2009). La danza y su valor educativo. *Revista Virtual Efedepportes*, s/p. <https://www.efdeportes.com/efd138/la-danza-y-su-valor-educativo.htm>
- Isaza, M. (2020). El cuerpo y el arte... pliegues libertarios: rupturas y resistencias en el contexto escolar. *Cuadernos Pedagógicos*, 22(29), 57-63. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/341880>
- Laban, Von R. (1978). *Domínio do Movimento*. Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução de Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto Salomão. São Paulo: Summus.
- Le Boulch, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo. Traducido por Marta Moreno Valera.
- Lindo, M. (2017). *Los procesos de formación en danza. Una mirada a los procesos de enseñanza de la danza*. Universidad del Atlántico.
- Lindo, M. (2018). *El maestro de la danza y el contexto histórico y tendencias formativas*. Universidad del Atlántico.
- Lindo, M. (Comp.). (2020). *Estudio del cuerpo, la danza folclórica, la pedagogía y el carnaval. Estado del arte de los estudios realizados por autores colombianos*. Fundación Centro Artístico Mónica Lindo; Grupo de Investigación CEDINEP, Universidad del Atlántico; Ministerio de Cultura.
- Lindo, M. (Comp.). (2021). *Ensayos sobre pedagogía crítica y danza*. Fundación Centro Artístico Mónica Lindo; Grupo de Investigación CEDINEP, Universidad del Atlántico.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos aires: Kapelusz.
- Marín-Díaz, D. (2018). La práctica pedagógica como núcleo de experiencia: herramienta conceptual para su caracterización. En R. Barrantes (Comp.), *Práctica pedagógica y formación de maestros* (pp. 55-64). Universidad Pedagógica Nacional.
- Marín-Díaz, D., & Parra-León, G. (2019). La noción de práctica: posibilidades para pensar en educación. En M. Lopes & J. Morgenstern (Orgs.), *Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas* (pp. 41-58). Appris.
- Megias, I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza* [Tesis doctoral, Universitat de València]. Tesis no publicada. <https://roderic.uv.es/handle/10550/23326>
- Mejía, S., & Yarza, A. (2009). Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006. *Revista Educación y Pedagogía*.v21, n55, 171-188. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9765/8978>
- Melella, C. (2009). La danza como pieza constructora de la identidad griega en Buenos Aires. *Question*, 1(22), s/p. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32341>

- Monroy, M. (2003). La danza como juego, el juego como danza. Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela. *Educación y Educadores*, (6), 159-167. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400611.pdf>
- Mora, A. (2008). Cuerpo, sujeto y subjetividad en la danza clásica. *Question*, 1(17), 1-9. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/513/432>
- Morandi, C (2006). dança e a educação do cidadão sensível. En: Morandi, C. & Strazzacappa, M. *Entre a arte e a docência: formação do artista da dança* (pp. 71-125). Campinas, SP: Papirus.
- Moya, C. (1995). Hacia una danza educativa. *Perfiles Educativos*, (68), 1-5. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206812.pdf>
- Olano, M. (2015). *Didáctica en el desempeño del uso de la imaginación en la enseñanza-aprendizaje del grado elemental de danza, usando la técnica de danza de Martha Graham y contemporánea* [Tesis doctoral, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=117994>
- Oliveira, E. (2015). *La danza en la formación de profesores en educación física en Brasil: un estudio de caso* [Tesis, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/26685>
- Osorio, C. (2014). Arte y pedagogía. *Calle 14*, 8(12), 1-3. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2014.1.a01>
- Pastor, R. (2012). *Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/16759/1/T34010.pdf>
- Pérez, C., & Cuadrado, A. (2015). Estudio de convergencia entre perspectivas de enseñanza y estilos de aprendizaje en la danza académica. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(15), 222-255. <https://doi.org/10.55777/rea.v8i15.1034>
- Pescador, J. (2015). *Del juego a la técnica: metodologías para la enseñanza de la danza*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pratt, D., & Collins, J. (2001). Teaching perspectives inventory. Recuperado el 8 de octubre de 2008 de <http://teachingperspectives.com>.
- Quintana, R. (2019). La danza en las dimensiones del ser humano y los contenidos escolares. *Plumilla Educativa*, 23(1), 93-120. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3349.2019>
- Rodríguez, A., Velasco, N., & Jiménez, C. (2014). La educación artística: una práctica pedagógica en la formación de sujetos diversos. *Plumilla Educativa*, 14(2), 85-107. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.14.755.2014>
- Rösch, F. (2017). The Power of Dance: Teaching International Relations Through Contact Improvisation. *International Studies Perspectives*, (19). <https://doi.org/10.1093/isp/ekx002>
- Sempere, R. (2006). Propuestas didácticas sobre interpretación en Danza. *Danzararte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, (1), 16-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2879456>
- Tobos, M. (2021). La investigación pedagógica con niños y niñas para innovar o componer coreografía de la danza infantil. En *Memorias del foro: Danza y Niñez. Vol 1*. Fundación Centro Artístico Mónica Lindo; Grupo de Investigación CEDINEP, Universidad del Atlántico.

- Trevisan, P., Schwartz, G., Rodrigues, N., & Teodoro, A. (2016). Educação e formação em dança: A inserção da expressão criativa nos cursos técnicos de dança na perspectiva de professores e bailarinos. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 185-206. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37446772009.pdf>
- Vasco, G., & Pineda, R. (2015). *La danza, herramienta pedagógica de formación* [Tesis de pregrado, Universidad Libre]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8491/PROYECTO%20FINAL.pdf>
- Veschi, B. (2018). Etimología origen de la palabra. Consultado el 20 de octubre de 2021. <https://etimologia.com/danza/>
- Vicente, N., Ortín, N., Gómez, M., & Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (17), 42-45. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732283009.pdf>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Siglo del Hombre.