

**LA CORPOREIDAD Y LA EXPERIENCIA EN EL ÁREA DE
DANZA EN LA ESCUELA**

**Análisis de los Lineamientos Curriculares para la Educación Artística del
Ministerio de Educación Nacional**

Alejandra Lizeth Mesa Gutiérrez

Cód. 2021290013

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Especialización en Pedagogía

Bogotá D. C.

2022

**LA CORPOREIDAD Y LA EXPERIENCIA EN EL ÁREA DE
DANZA EN LA ESCUELA**

**Análisis de los Lineamientos Curriculares para la Educación Artística del Ministerio de
Educación Nacional**

Alejandra Lizeth Mesa Gutiérrez

Trabajo de tesis para optar por el título de

Especialista en Pedagogía

Oscar Orlando Espinel Bernal

Asesor

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Especialización en Pedagogía

Bogotá D. C.

2022

*Crear es amar.
Así podría decirse que al amar se vive.*

Fernando Soto Aparicio.

*Tal vez no lo sabes aún,
pero la danza existe en tí, en todo momento.
Basta con escuchar, mirar, sentir.
También existe fuera de tí,
en la naturaleza, en la gente que te rodea,
en todo lo que forma parte de la vida.*

Jackeline Kobmson.

*Si los niños nuestros bailaran, cantaran,
hicieran de su escuela un parque de diversiones,
esa escuela se volvería una explosión de vitalidad...
y entonces no habría más violencia,
porque uno se vuelve violento cuando descubre
que los que lo rodean no lo reconocen.*

Carlos Eduardo Martínez.

*La educación no sirve para absolutamente nada...
si no nos ayuda a descubrir quienes somos.*

Álvaro Restrepo.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	6
Presentación	7
Introducción	7
Planteamiento del problema	8
Justificación	14
Metodología	17
Objetivos	19
Objetivo general	19
Objetivos específicos	19
Conceptualización	20
Sobre corporeidad	20
Sobre experiencia	28
Sobre la relación corporeidad-experiencia	40
Análisis de las nociones de corporeidad y experiencia en danza dentro de los Lineamientos Curriculares para la Educación Artística	43
Generalidades	43
Metodología	49
«Educación en danza»: corporeidad y experiencia en los Lineamientos	52

Corporeidad e identidad cultural, experiencia y ritualidad danzada	52
El gozo de vivir: comunicación, espontaneidad y danza	54
Autorreconocimiento a través del movimiento espontáneo	56
Lo curricular y su relación técnica-cultura-corporalidad-corporeidad	57
Composición coreográfica y corporeidad	60
Los tecnicismos y su relación con la introspección y la identidad	60
Logros esperados: evolución del sujeto	62
La danza y la escuela: lo pedagógico y lo pertinente	65
A modo de síntesis	68
Conclusiones	71
Reflexiones pedagógicas	75
Bibliografía	79

Resumen

Este trabajo de grado pretende analizar cómo se manifiestan las nociones de corporeidad y experiencia dentro de la *Serie de Lineamientos Curriculares para la Educación Artística en Básica y Media*, a través del análisis conceptual de los dos términos centrales, generando a partir de allí una categorización de elementos que se hacen fundamentales para hablar de estas dos nociones dentro del contexto de la escuela y procediendo a una lectura profunda de los Lineamientos en danza que permita demostrar la forma en la que aparecen y se relacionan estrechamente con los objetivos centrales de la danza en la escuela.

Palabras clave: Corporeidad, experiencia, sujeto, estudiante, escuela, danza, Lineamientos Curriculares para la Educación Artística, Ministerio de Educación Nacional.

Presentación

Introducción

El campo de la danza en la educación formal en Colombia es de reciente aparición. Para los años 70's y 80's se despertó el interés, a nivel nacional de las escuelas de danza no formales, los colegios y las universidades, de estructurar la danza como un campo de estudio más en el contexto colombiano. Con estos antecedentes, y a puertas de tener un auge de la fundación de varios pregrados en danza repartidos en todo el territorio nacional, en el año 2000 el Ministerio de Educación Nacional, bajo el liderazgo del entonces ministro Germán Alberto Bula Escobar presenta la *Serie de Lineamientos Curriculares para la Educación Artística*, implemento que ha funcionado hasta la actualidad como una de las herramientas guía para la labor docente en el área de danza.

Se hace pertinente el análisis de los Lineamientos para comprender los fines de la enseñanza de danza en la escuela, sin embargo, como el documento presenta gran cantidad de categorías importantes para la formación en danza (evaluación, currículo, contenidos, formación humana, identidad cultural, etc.) y el campo profesional de la danza tiene muchas otras categorías (estilos, géneros, escenificación, etc.), se decide entonces seleccionar dos ejes centrales de análisis y discusión: corporeidad y experiencia.

A partir de estos dos ejes y la conceptualización de los mismos, surgirán unas categorías que serán guía para el rastreo de información que nos permita responder, ¿cómo se dimensionan las nociones de corporeidad y experiencia en la *Serie de Lineamientos Curriculares para la Educación Artística*, específicamente en el área de danza?

El presente trabajo tiene dos momentos relevantes, el primero, un momento de conceptualización a través de autores donde se pretende comprender a profundidad las nociones de corporeidad y experiencia, además de la correlación entre ambos conceptos, encontrando allí unos términos clave que indican que se está hablando de los mismos sin mencionarlos en su literalidad. Esto permitirán el análisis en el segundo momento, el cual busca, a partir de la lectura hermenéutica, interpretativa y reflexiva del documento a analizar, comprender la forma en que la política pública dimensiona las nociones de corporeidad y experiencia en el área de danza.

La intención final es, por un lado, poder afirmar o negar la presencia e importancia de las nociones de corporeidad y experiencia en el área de danza desde las visiones de la *Serie de Lineamientos Curriculares para la Educación Artística* y, por otro lado, hallar puntos de relación o diferencia entre el documento a analizar (teniendo en cuenta que es un recurso entregado por la política pública) y los autores inicialmente citados en la conceptualización.

Planteamiento del Problema

La danza como campo artístico en su naturaleza corporal y cultural de ser, no había requerido de la escritura para su subsistencia, sin embargo, desde la formalización de la danza como una disciplina académica, se ha hecho fundamental este recurso para la recopilación de información, la sistematización de experiencias y la formalización y precisión técnica de algunos estilos¹.

¹ Ejemplos

- a. Noverre, Jean Georges. (1758). Cartas sobre la Danza y los Ballets.
- b. Vagánova, Agrippina. (1934). Fundamentos de la Danza Clásica.

Al hablar de la danza inmersa en la escuela, surgen nuevas indagaciones sobre los beneficios de la danza en el contexto escolar, surgiendo así investigaciones como la de Ferreira (2009) donde se dimensiona la danza en el contexto escolar como una herramienta de formación personal, expresiva y artística «sirviendo como vehículo para dotar a los niños y las niñas de una mejor disponibilidad desde lo corpóreo» (p. 9) y posicionando al docente como un guía que organiza, planifica y desarrolla propuestas pedagógicas con el fin de ofrecer un «modelo didáctico integrador y desarrollador, que por medio de sus componentes apunta a la formación del estudiante, y su incorporación en la sociedad» (p. 9). Este tipo de propuestas investigativas plantean elementos fundamentales en la investigación en danza como el desarrollo del sujeto en su subjetividad, sin embargo, posicionan la danza como un medio, más no como un fin.

En investigaciones más profundas sobre la danza, la escuela y el currículo, aparecen algunas tales como la de Vicente, Ureña, Gómez y Carrillo (2010) donde reafirman, en un primer momento, los beneficios de la danza en la escuela, tales como el fortalecimiento de habilidades básicas como la coordinación, el reconocimiento corporal y motor, y la expresión de emociones, además de ser una herramienta ideal para el aprendizaje de aspectos históricos, socioculturales y de sana convivencia. Como segundo momento, los autores afirman que la danza tiene aún un largo camino por recorrer para ser posicionada en la escuela como una asignatura fundamental, pero afirman que esto no sucede debido a «su consideración como actividad eminentemente femenina, la falta de formación del profesorado, la inexistencia de un currículum específico de danza y la falta de espacios, medios y recursos para su puesta en práctica» (p. 45). Finalmente, los autores afirman que, aun existiendo un sinnúmero de estilos de danza como el ballet, la danza contemporánea y las danzas folklóricas, la herramienta principal de la danza en la escuela son

espacios de danza libre donde se les permita la expresión corporal, creativa y expresiva para luego proceder a ejercicios coreográficos que fortalezcan los procesos colectivos.

Muy de la mano con la investigación anterior, la tesis doctoral de Fuentes (2006) afirma que, debido al surgimiento de nuevas políticas públicas para la formación artística en España en ese momento, es importante indagar más a profundidad sobre el papel de la danza en la escuela considerando que «necesita ser impulsada como objeto de estudio para ir conformando en torno a ella unas bases teóricas y científicas que alienten y mejoren la práctica» (p. 11).

En Colombia, la consolidación del arte danzario en la educación formal ha sido de relativa reciente aparición (más adelante se profundizará en ello), y debido a esto mismo, las investigaciones sobre danza no suelen ahondar a profundidad en aspectos curriculares, estatales y de políticas públicas, sin embargo, un acercamiento significativo se ve en Barrera (2009) donde presenta un diseño curricular para la danza a nivel escolar y que se pueda enlazar con la formación profesional en danza. Para proponer este diseño curricular se basa en políticas públicas y organizaciones como la Unesco para argumentar la pertinencia de la danza en la escuela, sin embargo, su proyecto abarca un gran número de estilos de danza (clásica, contemporánea, jazz, folklórica, entre otros) y deja un poco de lado algunos aspectos sensibles, particulares, corpóreos y experienciales que, según otras investigaciones como las mencionadas anteriormente, es fundamental no dejar de lado cuando se hable de danza en el contexto escolar.

Dentro de la indagación en la política pública, López (2015) hace un profundo acercamiento y análisis de los documentos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional como las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media y la Serie de Lineamientos Curriculares para la Educación Artística del año 2000 (mismo documento a analizar en este trabajo). A partir de allí, reafirma la importancia de una implementación sólida de la danza

como asignatura fundamental en el contexto escolar para fortalecer la expresión corporal, las subjetividades y el desarrollo social. La autora afirma que «el interés de la inclusión de la danza como asignatura no pretende la formación artística profesional del alumno, sino que emplee el lenguaje de una disciplina, para expresarse y comunicarse de manera personal, buscando fortalecer su desarrollo integral y crear en él una conciencia cultural» (p. 15). A partir de esta afirmación, la autora considera importante la creación de planes de estudio por parte tanto del MEN como de los docentes, a partir de su experiencia y del PEI, que encaminen el desarrollo de la danza como una asignatura fundamental y de profundo estudio formativo.

Luego de analizar estas investigaciones, y teniendo en cuenta las características que requiere un Trabajo de Grado para Especialización, me interesé por saber más sobre la *Serie de Lineamientos Curriculares para la Educación Artística* (2000) teniendo presente la existencia de otros documentos del MEN tales como las Orientaciones Pedagógicas, entre otros. Sin embargo, la decisión de ahondar únicamente en los Lineamientos se dio por tres razones, la primera, por limitaciones de tiempo en relación a la duración de la Especialización, la segunda, porque las Orientaciones Pedagógicas presentan las artes en su generalidad y allí, la danza se menciona de manera general con todas las artes o en cortos párrafos o capítulos que hablan específicamente de la danza, y tercero, porque soy Maestra en Arte Danzario, y no me considero en capacidad ni criterio de ahondar documentos que hablan de todas las artes en una generalidad.

A diferencia de las Orientaciones Pedagógicas, los Lineamientos Curriculares sí presentan un capítulo específico donde se profundiza sobre la danza en la escuela (su importancia, objetivos, contenidos, entre otros) y, por ende, allí se podría hacer un análisis más detallado de la disciplina a la que me dedico.

Adicional a esto, en el pregrado hice parte del Semillero de Investigación en Danza Clásica «Espacio Vital», donde realizamos varias investigaciones sobre corporeidad y danza, y a partir de allí he tenido un gran interés por saber más acerca de este término tan amplio, pero a la vez tan fundamental para la formación tanto de bailarines (en lo profesional) como de sujetos (en la escuela).

Al graduarme del pregrado, creé junto con un colega un pequeño Semillero de Investigación: «Voces Corpóreas» donde, además de hablar de corporeidad, empezamos a notar la estrecha relación de la corporeidad con la experiencia y en esa búsqueda encontré a la increíble psicóloga, filósofa y bailarina Zulai Macías Osorno, la cual despertó en mí un gran interés sobre la experiencia en la danza. Esta atracción se terminó de reafirmar en tres momentos más: en el primer semestre de la Especialización, principalmente en la asignatura de Problematicación sobre la Práctica, donde me interesó mucho el concepto como base para la creación de conocimiento; en el segundo semestre gracias a la asignatura de Sistematización de la Práctica Pedagógica; y finalmente gracias a sugerencias de mi docente asesor, Oscar Espinel, pues me sugirió leer y escuchar el discurso de Larrosa sobre la experiencia.

Es así como se fusionan todos estos intereses (los Lineamientos Curriculares, la danza, la corporeidad y la experiencia) en un cuestionamiento: ¿cómo se dimensionan las nociones de corporeidad y experiencia en la *Serie de Lineamientos Curriculares para la Educación Artística*, específicamente en el área de danza?

Una de las limitantes para esta investigación es la fecha del documento a analizar (2000) pues cabe resaltar que luego de este año (como se demostrará más adelante) surgieron muchos pregrados en danza, lo que ha implicado nuevas visiones, preguntas e investigaciones en desarrollo en el campo, sin embargo, se consideró un primer e importante paso para la investigación de

documentos más recientes e incluso, un espacio para cuestionar si se hace necesaria una renovación de los Lineamientos Curriculares luego de 22 años y un gremio dancístico mucho más consolidado que el de la época. Aún con este contexto y esta temporalidad, la investigación presentada aquí, logra hallar aspectos de suma relevancia para la valoración y dignificación de la danza en la escuela, además de abrir puertas a nuevas preguntas a resolver.

Justificación

Las instituciones educativas y las investigaciones afirman que las artes en la escuela son fundamentales para la formación íntegra de sujetos, sin embargo, la danza es una de las últimas opciones artísticas que escogen las instituciones, pues no se tiene en cuenta que la expresividad desde el cuerpo es una herramienta clave para lograr el objetivo de las artes en la educación formal.

La danza ofrece un espacio de autorreconocimiento y reconocimiento del otro, es un espacio para aprender a comprender cómo se mueve el cuerpo, pero también, para aprender cómo transitan las emociones en el mismo. El cuerpo es una máquina, pero esa máquina es atravesada todos los días por sentimientos y situaciones que resuenan en los músculos y en los gestos. La danza es una de las herramientas fundamentales desde la cual nuestros ancestros se comunicaban entre ellos y con sus dioses. La danza es el espacio donde se reafirma que cada uno de nosotros es totalmente único, y en esa diferencia, nace la pertinencia de la danza en la escuela.

La danza es una disciplina amplia y compleja, «es la suma de todas las artes»² (Yebra, 2020), difícil de abarcar en una sola dirección, enfoque o temática debido a su naturaleza y variedad en aspectos como la cantidad de posibilidades corporales, interpretativas y/o creativas, teorías, contenidos, propósitos y estilos que puede llegar a tener la misma a través de su práctica. Es por esto que se hace pertinente aclarar que los elementos tales como los beneficios físicos, emocionales y/o cognitivos de la danza³, la resolución de conflictos en la escuela a través del arte⁴,

² «[...] un bailarín tiene que esculpir su cuerpo [...], un bailarín tiene que pintar movimientos en el escenario, o sea que pintamos. Un bailarín cuenta historias, como en la literatura y un bailarín tiene que hacer todo esto a través de la música. Ahí tienes todas las bellas artes juntas en una. (Entrevista al bailarín español, Igor Yebra. 2020. BBVA)».

³ Véase Vincent, Lucy. 2018. ¡Haz bailar tu cerebro!: Los beneficios físicos, emocionales y cognitivos del baile. Gedisa Editorial.

⁴ Véase Toro Calonje, Alejandra. 2017. La presencia de la ausencia. Cuerpo y arte en la construcción de paz: la danza como forma de revisibilización de víctimas de desaparición en el conflicto armado colombiano.

la construcción de las identidades de género⁵, la ritualidad en la danza⁶, los estilos/géneros y su escenificación⁷ y la danza como opción profesional, así como el análisis de los aspectos curriculares y/o académicos para la danza en la escuela⁸ no serán objeto de la presente revisión. En términos generales, no tendrán cabida fundamental en este documento pues, en primera medida, hay ya una sólida base de datos bibliográficos y extensa literatura en relación con algunos de estos temas (señalados de manera general en las notas aclaratorias precedentes) y, en segunda medida, porque el énfasis de esta indagación se centra en las nociones de corporeidad y experiencia como nociones estratégicas para pensar e interpelar la educación artística y la danza en el documento a revisar.

Debido a esta amplitud de posibilidades, se delimitó este trabajo a estas dos categorías: corporeidad: como la complejidad del cuerpo en una visión holística y la construcción subjetiva del estudiante, y experiencia: como principio de aprendizaje significativo a través de la danza. Esta delimitación se hace con el fin de poder llegar a conclusiones que puedan servir de base para otros ámbitos o indagaciones.

La *Serie de Lineamientos Curriculares para la Educación Artística* presenta el área de danza como un eje fundamental de la comprensión del cuerpo personal y del cuerpo colectivo, pero además como un espacio desde el cual el estudiante se acerca a explorar el mundo, la historia de las danzas, la cultura en la que está inmerso, su mecánica corporal, la expresión de sus

⁵ Véase Canales Palomino, Moisés Gerardo. 2016. La danza e identidad cultural en los estudiantes del taller de danza de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila, Tingo María, 2015. Universidad de Huánuco. Perú.

⁶ Véase Ponte Mosteiro, Miguel Ángel. 2015. Raíces rituales de la danza y su relación con lo sagrado. Universidad Rey Juan Carlos. España.

⁷ Véase Córdova, Laura. 2020. ¿Cuántos tipos de danza existen? Gluc.mx.

⁸ Véase Barrera Díaz, María Fernanda. 2009. La danza: un proyecto educativo a nivel escolar y profesional. UPN.

emociones desde el movimiento, la posibilidad de entender a quién está al lado y comprender que su cuerpo y su integridad son tan valiosas como la propia.

Es por todo esto que puede ofrecer la danza que se hace pertinente un análisis de este documento bajo las dos nociones ya mencionadas: corporeidad y experiencia. A partir de allí se pretenden dignificar estas dos categorías, y sus subcategorías emergentes, como ejes fundamentales para ofrecerle a los niños y jóvenes colombianos, un sinnúmero de aprendizajes significativos aprendidos e interiorizados desde la herramienta más poderosa que tenemos los humanos: el cuerpo.

Indagar sobre danza en la escuela es fundamental, ya que se requieren de más investigaciones en el área para generar, por una parte, la formación de docentes íntegros que puedan ofrecer a sus estudiantes espacios de danza significativos; por otra parte, la creación de nuevas posibilidades teórico-prácticas que le permitan a la danza entrar a ser en la escuela un área fundamental y de crecimiento personal y colectivo; finalmente, el análisis crítico de las políticas públicas pueden generar (a mediano y/o largo plazo) una renovación de estos documentos donde se vea beneficiada la danza con nuevos y significativos espacios para los estudiantes.

Con todo lo mencionado anteriormente, este Trabajo de Grado muestra su pertinencia al demostrar la importancia de analizar las políticas públicas (en este caso los Lineamientos Curriculares) con el fin de comprender que, si bien la labor docente es fundamental, la política pública juega un papel fundamental en la dignificación de la danza como un medio ideal para la formación de sujetos íntegros, creativos y auténticos. Además, las dos nociones a rastrear dentro de los Lineamientos Curriculares (corporeidad y experiencia), son conceptos de suma profundidad y que dimensionan el ejercicio educativo como un espacio heterogéneo donde es posible darle un lugar a cada una de las realidades de quienes habitan la escuela.

Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativa-hermenéutica pues se realiza a través de la profunda lectura e interpretación por medio de conceptos clave y ejes de análisis, los cuales surgen gracias a la profunda lectura de autores que permitan dimensionar las nociones de corporeidad y experiencia como conceptos complejos y de características particulares. Para comprender más a detalle, pero también de manera contextual, se analizarán las nociones a través de autores que escriben desde la filosofía, la pedagogía, la educación física y la danza, con lo que saldrán a la luz los enunciados a rastrear (o sus sinónimos) al momento de entrar a leer e interpretar las visiones que se tienen de las nociones de corporeidad y experiencia en los Lineamientos Curriculares. Adicional a esto, se demostrará la relación corporeidad-experiencia como un concepto híbrido que subsiste como una simbiosis entre las dos nociones base.

Seguido de la selección de estos enunciados a rastrear, se procede a la lectura y el ejercicio hermenéutico del capítulo de danza de los Lineamientos Curriculares, el cual está dividido en nueve momentos, cada uno con una temática específica sobre la danza en la escuela: currículo, contenidos, logros, evolución del sujeto, entre otras. Esta división en nueve momentos permitirá visibilizar más a detalle cómo aparecen las nociones de corporeidad y experiencia dentro del documento.

Para hacer más visibles esos puntos de encuentro entre el primer momento (conceptualización) y el segundo (lectura del documento), se dará recurrente uso a las negrillas y cursivas con el fin de enfocar la atención en esos términos, conceptos o afirmaciones que indican

que se está hablando de corporeidad y/o de experiencia. Además, en ocasiones se intervendrán algunas citas con modificaciones de algunas palabras para realizar un enlace entre unos autores y otros.

Este trabajo no pretende solamente afirmar o negar la presencia de las nociones de corporeidad y experiencia dentro de los Lineamientos, sino demostrar cómo aparecen, cómo se dimensionan, qué tanta importancia se les da y de qué manera se desean aplicar en el aula según el documento en análisis.

Objetivos

Objetivo General

Realizar una detallada revisión de la *Serie de Lineamientos Curriculares para la Educación Artística* del Ministerio de Educación Nacional (MEN), analizando las nociones de corporeidad y experiencia que se proponen allí para la asignatura de Danzas.

Objetivos Específicos

- Definir las nociones de corporeidad y experiencia desde referentes teórico-conceptuales para indagar desde allí su visibilidad e interacción en la práctica de la danza en el contexto escolar.
- Analizar los significados dados a las nociones de corporeidad y experiencia para el área de danza en la Serie de Lineamientos Curriculares del MEN para la Educación Artística en básica y media.
- Reconocer la importancia de dimensionar la danza en la escuela desde las visiones de corporeidad y experiencia, para incentivar los espacios de autorreconocimiento y aprendizaje significativo, a través de las orientaciones ofrecidas por los Lineamientos Curriculares.

Conceptualización

Este primer momento pretende hacer una recopilación conceptual, reflexiva y crítica a partir de algunos autores, tanto de danza como de otras áreas, que han dimensionado las nociones de corporeidad y experiencia como términos profundos y fundamentales para hablar de áreas artísticas y educativas. La intención de este apartado es comprender los conceptos para luego verlos dimensionados en la danza, en la escuela y rastrearlos dentro del documento a revisar.

Sobre Corporeidad

«La corporeidad es la transfiguración del cuerpo en tiempo, que es el misterio efímero, de la metamorfosis en la danza en el cual radica su mayor desafío y su verdadera belleza».

Pilar Echeverry Zambrano

Para comprender la amplitud del término *corporeidad*, será importante dar a entender su diferencia conceptual con la *corporalidad*: Le Boulch⁹ (citado en Ortega, 2016) afirma que «es el conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, sea en estado de reposo o en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y de su relación en el espacio y los objetos que nos rodean», refiriéndose entonces a la corporalidad como un concepto netamente físico, visible y/o perceptible. Se podría afirmar que la *corporeidad* es un concepto que abarca más allá de la corporalidad, trayendo a colación muchos otros aspectos de la vida humana que se consideran importantes al hablar de sujetos.

⁹ Jean Le Boulch (Francia, 1924 – 2001) fue profesor de Educación Física, médico y licenciado en psicología. Sus principales intereses fueron el movimiento humano y la kinesiología (actividad muscular del cuerpo humano).

Bajo esta misma línea, González y González (2010) afirman de manera global que la corporeidad es «la complejidad humana, es cuerpo físico, cuerpo emocional, cuerpo mental, cuerpo trascendente, cuerpo cultural, cuerpo mágico y cuerpo inconsciente», enlazándose a la definición que propone Renzi (2009), quien afirma que la corporeidad no es una dimensión humana, sino «la adhesión a una concepción filosófica y antropológica distinta a la dualista, basada en un “paradigma emergente de la totalidad humana (pensamiento, sentimiento, sociedad, naturaleza, movimiento)” (Rey y Trigo, 2001)» (pág. 1).

En este sentido, se puede afirmar que el interés de la corporeidad como concepto es denegar el principio del dualismo antropológico de alma-cuerpo que presentan filósofos como Descartes al afirmar que «el alma es “una substancia completamente diferente e independiente del cuerpo, materia extensa, y que, pese a esa estrecha unión, puede existir sin él”» (citado en Páramo, 2010). El principal interés de la corporeidad es generar una comprensión holística del sujeto (conjunto de todo lo que lo compone), tal como lo afirma Lozano (citado en Bovio, 1998) «El cuerpo es la unidad de lo biológico, lo material, lo creativo y lo cultural, estratos que como un todo se conjugan para formar la corporeidad de la persona y que se manifiesta como una complejidad abierta a lo histórico» (Lozano citado en Bovio, 1998, pág. 13).

Comprendiendo también que el cuerpo no puede funcionar de manera separada con las emociones, se hace válido afirmar que dentro de ciertos movimientos corporales (danzados y no danzados) se puede sentir un bloqueo o una fluidez corporal acorde a las emociones por las que pueda estar pasando el sujeto. Esto se puede ejemplificar con el nerviosismo; sentirse nervioso no le va a permitir al cuerpo una total concentración ni un dominio ideal de los músculos que se requieran para ciertos movimientos con características como la lentitud, la fluidez o el equilibrio.

El cuerpo en movimiento está sí o sí, y todo el tiempo, atravesado por las emociones. De aquí parte el principio de la visión holística del cuerpo en la danza.

Estas primeras nociones sobre corporeidad han sido extraídas principalmente de autores en filosofía o educación física, áreas desde las cuales es mucho más sencillo encontrar datos sobre la misma; sin embargo, como el interés principal de este trabajo es la danza como disciplina, será importante realizar una revisión conceptual de la corporeidad desde las visiones que la danza misma ofrece en su experiencia. Para este ejercicio, se presentarán algunas palabras, frases o afirmaciones en cursiva que empiezan a aparecer e indican que se está hablando directamente de corporeidad inmersa en la danza.

Cortés, Cruz, Oñate y Verano (2016) afirman que la corporeidad es «la *conciencia corporal*¹⁰ y, la valoración de la propia corporeidad [...], como una construcción personal, una construcción de ser como sujeto en la *interacción sociocultural*¹¹ que edifica subjetividades y colectividades, como los múltiples factores que constituyen una unidad: “soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica...”». (pág. 38. Cursivas mías). Ya que las autoras tienen como eje principal la danza en su investigación, permiten visibilizar dos aspectos de la corporeidad en danza que se hacen fundamentales para la práctica disciplinar. Por un lado, la conciencia corporal permite conocer de manera introspectiva la manera en la que cada quien se mueve (sea bailando o realizando acciones cotidianas), movimientos que se vuelven subjetivos y sumamente particulares desde sus propias experiencias de vida. Por otro lado, se hace oportuno hablar de la interacción sociocultural ya que, desde el nacimiento, la corporeidad se ve permeada por el entorno cultural-familiar, pero, además, con el paso del tiempo, la corporeidad se ve afectada

¹⁰ Capacidad del sujeto de analizar y percibir interna y externamente su cuerpo tanto en reposo como en movimiento.

¹¹ Relación recíproca entre dos o más sujetos de manera verbal, sensible o por medio de los sentidos donde se ven en los participantes las particularidades de cada uno de ellos.

por nuevos entornos, como en casos en los que el estudiante que ha migrado de una ciudad a otra y se ven afectadas sus tradiciones e interacciones sociales.

Barbosa y Murcia (2012) se acercan a la corporeidad desde la visión sensible de la danza, afirmando que «la corporeidad en el bailarín se evidencia en el vivir, *sentir*¹², comunicar, *expresar*¹³, interactuar y proyectar, permitiendo que el danzante encuentre sentido a sus vivencias y pueda construirse y construir su mundo de acuerdo con su realidad» (Cursivas mías). Si bien, los autores hablan del bailarín como alguien que se dedica de profesión a ello, el sentir y el expresar hacen parte innata de la práctica de la danza aún de manera empírica, recreativa y/o formativa. El sentir se evidencia en la danza desde la propiocepción (sentir su propio cuerpo), la introspección (analizar sus propias emociones) y el sentir del entorno: el espacio, las emociones, sensaciones y movimientos de los compañeros; todas estas ‘formas de sentir’, se ven permeadas por las subjetividades. En segunda instancia, la expresividad en la danza hace referencia a la capacidad de comunicabilidad que se genera a través del movimiento, con un interés de dar claridad al público sobre los sentimientos y/o pensamientos del alumno-intérprete-bailarín.

La danza, a diferencia de otras artes, presenta la particularidad de ser efímera en su producto. La música puede quedar grabada o escrita en partituras, el teatro queda guardado en los libretos, las artes plásticas quedan pasmada en dibujos, pinturas o esculturas, etc. La danza es danza en el único momento en que el cuerpo se encuentra en movimiento, aún no existe una manera de conservar las obras de movimiento en su estado original. Herramientas como la Labanotación (sistema que permite registrar el movimiento, similar a una partitura musical) o los registros audiovisuales (diferentes a la videodanza) no han permitido aún recoger en ellas toda la

¹² Percibir o tener sensaciones generadas por sujetos-objetos externos o por sí mismo.

¹³ Exteriorizar o dar a conocer pensamientos, ideas, sentimientos, deseos, etcétera.

expresividad, gestualidad, comunicabilidad, capacidad técnica corporal, entre otros elementos que la danza requiere.

Con relación a lo anteriormente mencionado, Echeverry (2007) define la corporeidad en danza así:

La corporeidad, es la presencia de la textualidad que no es otra cosa que el tránsito ineluctable del tiempo sobre lo corporal. La corporeidad es un estado del cuerpo en donde éste no es, sino que está siendo, y no únicamente por el hecho de que la danza contemporánea, y en sí toda la danza, sea *efímera*¹⁴ y desaparezca una vez el bailarín se detenga, sino porque el punto de partida de la poética contemporánea es la certeza del tránsito como principio *estético*¹⁵ generador (pág. 85. *Cursivas mías*).

[...] la noción de corporeidad como una visión del cuerpo en la que el ser no es, sino que incontrolablemente está siendo, no tiene posibilidad de sedimentarse, es constantemente perecedero, y, por ende, es absolutamente irrepresentable. Como ya lo anotamos la corporeidad es la transfiguración del cuerpo en tiempo, que es el misterio efímero, de la metamorfosis en la danza en el cual radica su mayor desafío y su verdadera belleza (pág. 91).

[...] la corporeidad es un trabajo de codificación universal, todo *movimiento*¹⁶ tiene su trasfondo psicológico, *cultural*¹⁷... (pág. 136. *Cursivas mías*).

Procurando ir de la mano con las definiciones que entrega Echeverry, se podría afirmar que la corporeidad en danza no es una sola ni es fácil de describir, sino que se va transformando con el paso del tiempo, tanto por los cambios personales del sujeto como por lo efímero del movimiento y su propia construcción corporal en la técnica y el estilo de danza específico.

Los términos señalados en cursiva se retoman a fin de dar una comprensión de la danza como un campo artístico fugaz en su naturaleza, con un interés relevante por la comunicabilidad-expresividad, capaz de generar interacción social a través del autoconocimiento del cuerpo y el movimiento consciente del mismo.

¹⁴ Que dura poco tiempo o desaparece.

¹⁵ Particularidades y características de algo o alguien en su esencia y sustancia, que pueden llegar a generar sensibilidad.

¹⁶ Estado en el que se encuentra un objeto-cuerpo al cambiar de un lugar a otro.

¹⁷ Conjunto de características, acciones, rasgos y costumbres que tienen en común un grupo de sujetos.

Es importante aclarar que, si bien la herramienta principal para la ejecución de la danza es el cuerpo en movimiento, las percepciones del mismo entre la Educación Física¹⁸ y la Educación Artística deben presentarse para la escuela con una necesaria diferenciación y enfoque. En la primera, la danza es mayoritariamente utilizada como una herramienta para el ejercicio físico que beneficia al estudiante en el aspecto cardiovascular, de fortalecimiento muscular, coordinación, musicalidad, resistencia, espacialidad y grupalidad. En la segunda, la danza (aun teniendo presente las premisas de la Educación Física) presenta una notoria diferencia con relación a la misma como una expresión artística que trae consigo lo sensible, comunicable y estético, dejando de ser solo un entrenamiento corporal.

La pertinencia de hablar de corporeidad en el área de danza en la escuela es permitir reconocer a cada estudiante como sujetos únicos y con un pasado y presente que es fundamental para la enseñanza de la danza, pues la historia y la realidad personal va a generar ciertas particularidades en el movimiento danzado con relación a la ejecución de técnicas, a la capacidad de memorización y a esa libertad corporal que en ocasiones suele verse bloqueada en ellos por razones personales (emociones, relación familiar, relaciones en la escuela, etc.). No todos los estudiantes aprenden de la misma manera, ni todos tienen un pasado-contexto o condiciones familiares similares, no todos aceptan sus cuerpos y sus historias tal como son. Es por todo esto que los procesos de enseñanza-aprendizaje no pueden funcionar de una manera generalizada.

Cuando el docente logra comprender la pertinencia de la corporeidad al hablar de danza en la escuela, comprenderá que sus metodologías de la enseñanza deben ser flexibles y aptas a cambios repentinos con tal de generar un espacio sano, cómodo y de aprendizajes significativos

¹⁸ Véase Pujante Ródenas, María Dolores; Gil Mármol, Sandra. 2011. Unidad Didáctica: La danza aplicada a la Educación Física. EfDeportes.

que nutran el libre desarrollo del estudiante, permitiéndole al estudiante encontrarse de manera positiva, reflexiva y armónica con sus sentimientos, emociones y pensamientos, y se le permita hacerlos transitar al momento de bailar en la escuela.

Como se mencionó, la corporeidad está inmersa en cada uno de nosotros; no es necesario acercarse al campo de la danza para reconocerlo y poder ‘mapear’ desde allí algunas situaciones del sujeto. Si el docente se permite presentarse no como una autoridad sino como un sujeto más en el aula generando, como afirma Palacios (1978), una «relación de afecto y camaradería que incluso se prolonga más allá del horario escolar» (pág. 19), permitiéndose ser un «auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño» (pág. 19), y generando lazos de confianza que le permitan al estudiante ser sincero consigo mismo y expresar de manera abierta su corporeidad en movimiento, el docente podrá rastrear algunas características de los sujetos y podrá generar y planear ejercicios, actividades y decisiones dentro del aula que generen comodidad en los estudiantes desde sus subjetividades.

Es entonces como se hace pertinente analizar las nociones de corporeidad que presenta el Ministerio de Educación Nacional dentro de la *Serie de Lineamientos Curriculares para la Educación Artística* para comprender qué visiones de corporeidad existen allí y cómo logran orientar al docente de danza en este aspecto. Para este análisis será importante el rastreo de enunciados, maneras de referir o palabras clave (o sinónimos de los mismos) que nos indiquen que se está hablando de corporeidad aún sin ser mencionada en su literalidad, tales como las siguientes:

- Contexto sociocultural: hace parte de la construcción de la corporeidad del sujeto pues, como se mencionó hace un instante, la corporeidad se construye a través de todo lo que lo rodea y hace parte de sí.

- Construcciones familiares: este término funciona de manera similar al anterior, este tiene una importancia fundamental en el fortalecimiento de la corporeidad y la identidad.
- Lenguaje corporal - gestualidad: son todas las expresiones no verbales desde las cuales se pueden comunicar sentimientos, emociones y pensamientos. Estas son modificadas y transformadas con el paso del tiempo y se ven reflejadas en la dimensión corpórea.
- Comunicación - expresión: son las formas de dar a entender sus ideas, sentimientos, pensamientos, emociones. Cada quien lo hará desde sus particularidades y su construcción corpórea.
- Sentimientos: suelen verse reflejados en la corporeidad del niño, y ya que no siempre se sienten en total seguridad de expresarlos de manera verbal, la interpretación de la corporeidad del niño por parte del docente puede ser fundamental para saber sus estados de ánimo y poder actuar respecto a ellos.
- Espontaneidad: hace referencia a la forma libre de *ser*, que se exterioriza a través del movimiento de su corporeidad (no necesariamente danzado).
- Identidad: es el conjunto de características que distinguen a un sujeto y que se reflejan tanto en la corporalidad como en la corporeidad del mismo.
- Creatividad: capacidad auténtica de expresar emociones e imaginarios desde la propia corporeidad e identidad del sujeto.

Sobre Experiencia

«La experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso».

Jorge Larrosa.

La Real Academia Española define la palabra experiencia a través de cuatro cortas afirmaciones: «Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo», «práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo», «conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas» y «circunstancia o acontecimiento vivido por una persona». Desde estas primeras y genéricas definiciones ya se hacen visibles aspectos relevantes como el *aprendizaje* a través de los *sentidos* y de algunos *momentos* específicos en el trayecto de la vida, lo cual indica que es un proceso/momento por el cual todo ser humano pasa de manera natural, generando algo de aprendizaje útil para próximas ocasiones.

Este concepto se complejiza en la filosofía desde la edad moderna hasta nuestros días. Larrosa (2009), en su amplia visión sobre la experiencia, la define como «eso que *me* pasa» (pág. 1), haciendo gran énfasis en definirlo en primera persona, puesto que considera fundamental hacerlo personal, no generalizarlo, ni conceptualizarlo o unificarlo pues, si bien es sabido, ha sido un término sumamente devaluado en su uso cotidiano y en su definición. Además, más que un

término lo considera como «un modo de estar en el mundo, de habitar el mundo» (pág. 2). Para este proceso descriptivo de la palabra, Larrosa propone seis aspectos para tener en cuenta¹⁹:

1. Reconocer que la experiencia no es lo mismo que experimento.
2. La experiencia no es dogmática o autoritaria. Es autónoma y libre.
3. La experiencia tampoco es sinónimo de práctica.
4. Hay que evitar hacer de la experiencia un concepto cerrado y poco flexible.
5. Evitar hacer de la experiencia un imperativo o un deber ser/hacer.
6. Darle uso a la palabra experiencia de manera precisa, que se convierta en una palabra ‘difícil de utilizar’.

Teniendo en cuenta estos aspectos, la noción de experiencia empieza a tener gran amplitud y logra abarcar no solo un aspecto lógico, científico, creativo o incluso educativo, sino que empieza a tener gran presencia en un sinnúmero de aspectos en la vida y la relaciona con la vida misma.

La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida (Larrosa, 2009, pág. 17).

Durante sus descripciones, Larrosa ejemplifica la subjetividad de la experiencia a través de momentos como la lectura de un libro o un poema (el cual *sensibiliza* de diferentes maneras a cada lector), o el actuar de un sujeto en sus relaciones amorosas (cada relación, y él mismo, será siempre diferente). En este proceso de ejemplificación y reafirmando que la experiencia hace parte de cada suceso en la vida, es válido también hacer el ejemplo con la danza, disciplina central de este documento. Para este ejercicio, se tomará la cita anterior y se irá ‘modificando’ o comentando (fragmentos en negrilla y entre paréntesis) para lograr mostrar la relación entre ambos términos:

¹⁹ Extraído de: Agustina Madarieta. (2020). La experiencia y sus lenguajes (Jorge Larrosa). YouTube. <https://youtu.be/Qh6cDoOQLB0>

experiencia y danza. Además, a partir de aquí, se presentarán nuevamente algunas nociones, enunciados o afirmaciones en cursiva que empiezan a aparecer y que permiten vincular directamente con la experiencia inmersa en la danza.

La **danza** es siempre de alguien (**del bailarín**), subjetiva (**cada sujeto-bailarín se mueve diferente en su particularidad corpórea**), es siempre de aquí y de ahora (**es efímera**), contextual (**capaz de adaptarse al entorno, escenario, público, salón, etc.**), finita (**la danza acaba en tanto el intérprete se detenga**), provisional, sensible (**interpretativa-expresiva**), mortal (**perecedera**, en términos de Echeverry [pág. 12 de este documento]), de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida (**todo ello que sucede en la vida del sujeto-bailarín en su cotidianidad**) (Larrosa, 2009, pág. 17. Negrillas mías).

Ese *alguien* que baila se apropia de una técnica, estilo y/o intencionalidad de movimiento para hacerla suya y aunque quisiera verse como otra persona en su corporalidad, no sería posible, pues su *corporeidad* y subjetividad produce en él, movimientos minúsculos pero que le dan total autenticidad en su ser; cada persona compone en su corporeidad un movimiento totalmente inimitable en la particularidad de sus detalles. Esto inimitable puede ser comparado con el principio de Giovanni Morelli en la pintura, el cual afirmaba que, para reconocer una pintura original o una copia, «no hay que basarse, como se hace habitualmente, en las características más evidentes, y por eso mismo más fácilmente imitables [...]. Por el contrario, se debe examinar los detalles menos trascendentes [...]» (Ginzburg, 1986, pág. 139). Así mismo sucederá con la danza, pues aprender a moverse como el docente puede tomar tiempo, pero llega a ser posible; no obstante, intentar bailar con los micro-detalles del mismo no será posible por el simple hecho de no habitar la misma corporeidad. Eso sucederá con cada uno de los cuerpos que viven la danza desde su subjetividad en la escuela.

La *efimeridad* es una de las particularidades que hace de la danza un arte auténtico en cada uno de los cuerpos que la exploran y/o la interpretan, pues el sujeto en su constante transformación

corpórea va transformando con el paso del tiempo su danza, y allí, afirma Echeverry (2007) «radica su mayor desafío y su verdadera belleza».

Para hacer referencia de lo *contextual* en la danza, se puede ejemplificar con el nacimiento de la técnica cubana de ballet clásico, pues para la época (1948) los países que predominaban en el gremio del ballet eran Rusia, Italia, Estados Unidos, entre otros, países en los que su población tiene unas características corporales y de entorno sumamente diferentes a lo que es Cuba como nación. Su directora, Alicia Alonso, realizó un arduo trabajo investigativo, creativo y pedagógico para poder hacer posible el ballet en esos cuerpos latinos, morenos, de estatura media, de contextura gruesa y, además, adentrados en un contexto sociopolítico y cultural sumamente contrastante con el resto de las naciones que se consideran, desde la época y hasta el día de hoy, potencias mundiales en la industria del ballet. El resultado de esta investigación tan profunda y pertinente fue, en primera medida, posicionar a Cuba como una de las naciones potencia para el ballet, en segunda medida, permitir y lograr de manera ideal la enseñanza-aprendizaje del ballet clásico, neoclásico y contemporáneo en Latinoamérica y, en tercera medida, darles cabida a las corporeidades y corporalidades de los bailarines latinoamericanos en el escenario internacional del ballet tales como la misma Alicia Alonso (Cuba), Marianela Núñez (Argentina), Carlos Acosta (Cuba), Fernando Montaña (Colombia), entre otros.

La intención de este último ejemplo es exponer la importancia del análisis del contexto en el que sucede la danza para que la labor en el aula se pueda encaminar a resultados relevantes y aprendizajes significativos principalmente en los sujetos, permitiéndoles *ser* sin interrupciones. Es evidente que el interés principal no necesariamente es lograr metas a las dimensiones del Ballet Nacional de Cuba, pero sí comprender que bajo la reflexividad del contexto pueden surgir nuevas propuestas pedagógicas que le ofrezcan nuevos aires a la danza tanto en la escena como en la

escuela. Forzar estrategias pedagógicas en espacios donde no es posible, simplemente bloquea los procesos, los cuerpos y los aprendizajes que se pueden obtener a través de la danza.

Otro elemento importante en la reflexión del docente de danza son los contenidos técnicos a ofrecer pensando en qué tan fundamental puede llegar a ser (o no ser) la enseñanza de técnicas como el ballet, la danza contemporánea, el jazz u otros estilos no etnoidentitarios. Esta reflexividad debe ir de la mano con el análisis del contexto en el que se encuentra la escuela, ¿es fundamental, obligatorio o pertinente enseñar ballet en una institución educativa ubicada en un lugar culturalmente ancestral?, por ejemplo. Sin una deliberación de los intereses-necesidades-recursos del contexto, la propuesta formativa del docente no funcionaría o no rendiría frutos, a menos que un grupo de estudiantes se mostraran interesados voluntariamente en ello.

La danza posee una particularidad que no se puede olvidar en el aula y es lo *sensible*, pues sin ella, sería un espacio principalmente físico y corporal, y aquí radica el poder interpretativo-expresivo que identifica a las artes. La estimulación de las sensibilidades le permitirá al niño dimensionar su realidad desde su subjetividad y con una vista mucho más positiva, permitiéndose sentir con más vitalidad las experiencias que lo rodean y lo puedan llegar a trastocar en el danzar, en el aula y/o en la vida misma.

Gallo y Castañeda (2009), en su artículo “La experiencia de la danza en la constitución de subjetividades” afirman:

La experiencia como el modo de habitar el mundo de un ser que existe, es una *existencia corporal*²⁰, finita, situada en las coordenadas espaciotemporales. La experiencia es siempre de alguien, es siempre de aquí y de ahora y es contextual (pág. 2. Cursivas mías).

²⁰ Sinónimo de corporeidad.

Hablar de la experiencia de la danza nos pone ante una *narrativa corporal*²¹ y dicha narrativa reconoce que en la corporalidad²² está inscrita una *historia*, un tiempo, una experiencia que puede ser narrada, contada o relatada (pág. 2. Cursivas mías).

Es a partir de aquí que se hace válido afirmar que la experiencia en la danza se recibe, se construye, se *transforma* y genera aprendizaje a través del cuerpo en ese *efímero* momento del movimiento danzado, momento en que los sentidos se activan y perciben el entorno y lo que va sucediendo allí, en ese ambiente tan activo, móvil, energético y expresivo como lo es el aula de danza, en este caso. Así lo afirma Díaz (2017):

Acercarse a la cultura propia a través del cuerpo es la posibilidad de asumirla de una forma diferente, a través de los sentidos el conocimiento es mayor, las experiencias vividas de forma sensorial difícilmente pasan desapercibidas (pág. 53).

Macías²³ (2010) en su libro “El poder silencioso de la *experiencia corporal* en la danza contemporánea”, en el cual entrega un sinnúmero de posibilidades corporales, corpóreas, estéticas, críticas, escénicas y sensibles que pueden surgir a través del real uso del término experiencia dentro de la práctica de la danza. En este caso, y debido también a su formación escénica, ahondará principalmente dentro de la Danza Contemporánea; sin embargo, muchos de sus hallazgos logran encajar en la generalidad de la danza como práctica corporal.

Macías (2010) invita a los practicantes de danza (no necesariamente bailarines de profesión), con apoyo y una acertada orientación del docente-director-coreógrafo, que se entreguen en total presencia al aula-escenario como un momento efímero y pertinente para la experiencia

²¹ «La narrativa corporal es una herramienta útil utilizada para describir las sensaciones que el cuerpo experimenta a través de una práctica o vivencia, permite que el aprendizaje sea significativo y enlaza la cognición con el aprendizaje motriz. Por lo tanto, permite una interiorización que luego se lleva a la ejecución». Mateus, Danny. (2016). Narrativas Corporales. Cartilla didáctica 2016. <https://n9.cl/uytv6>

²² Véase definición por Le Boulch en la página 19 de este trabajo.

²³ Zulai Macías Osorno es «Licenciada en psicología, maestra en filosofía por la UNAM, escritora y doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la UNAM. Se dedica a la reflexión de las artes escénicas y a la investigación y docencia de la danza, entendida ésta como una forma de producir pensamientos desde y con el cuerpo». <https://n9.cl/68k9l>

pues, en sus palabras, aspira a que la danza se reconstruya constantemente como «un arte que busque modos de irrumpir la actualidad estática, que impulse a transformar las formas acabadas y privilegiadas del conocimiento, para enunciar experiencias artísticas siempre en proceso de reconfiguración de ellas mismas y del contexto al que apelan» (pág. 12), generando en los sujetos, un movimiento corpóreo tan auténtico como cada uno de ellos, en sus percepciones, nociones y visiones de la vida, la danza, la convivencia y colectividad a través del movimiento.

Con esto quiero decir que, desde la mirada en donde el cuerpo ya no se considera modelo ideal y unívoco, sino aquello excesivo que ningún *lenguaje*²⁴ alcanza en su totalidad, se rebasa la percepción de la forma encuadrada y se da el impulso para que los cuerpos generen experiencias productoras de sentido, siempre insuficientes e indóciles ante cualquier estado de cosas o relación tipificada (pág. 96).

Así, los nuevos planteamientos del quehacer dancístico no anuncian una nueva manera de moverse sino una experiencia que rebasa las cuadraturas de las técnicas de formación disciplinar y a la mirada prohibitiva del cuerpo como exceso y exuberancia; y ello plantea una nueva sensibilidad que rompe con las relaciones cuadradas y sometidas (pág. 97).

Lo mencionado se hace sumamente funcional para la danza en la escuela, pues el interés de la misma no serán los tecnicismos rígidos ni los logros corporales, sino un espacio donde el docente oriente a sus estudiantes a generar nuevas propuestas de movimiento, reconocimiento, comunicación, sensibilidad y aceptación, desde las cuales cada sujeto en su corporeidad se sienta cómodo y a gusto, aspecto que desde los tecnicismos suele ser (en ocasiones y para algunos estudiantes) un espacio incómodo y de auto-conflicto.

Para concluir este fragmento, Macías (2010) reconoce los posibles alcances del sujeto en movimiento cuando se atreve a (y logra ser orientado para) la real experiencia viva y fugaz de la danza en el aula. En las siguientes citas, y con ánimo de generar un hilo conductor entre el discurso de experiencia tanto de Macías como de Larrosa, algunas palabras aparecerán en negrilla, palabras

²⁴ Haciendo referencia a ‘lenguajes de la danza’: Estilos, ritmos, técnicas, etc.

que enlazan el discurso de ambos autores con interés de generar un nuevo, auténtico y personal conocimiento desde el accionar de la experiencia.

Frente a la danza que, comúnmente, se piensa **encerrada** en el salón de entrenamiento y de ensayo [...] acentuaré la capacidad del movimiento de **transfigurar** estados de cosas al **abrirse** a la **experiencia sensible** que genera **tensiones** desde el cuerpo. Y si la propuesta de la danza [contemporánea] es **explorar** en la **indisciplina** y en el **exceso** de lo corporal, habrá que repensar al bailarín como una figura emblemática para generar experiencias **trasgresoras**, con el potencial de **irrumper** los **regímenes identitarios** y **unívocos** que han definido su quehacer y al propio cuerpo, para luego plantear **otras formas posibles** siempre en movimiento (Macías, 2010, pág. 10. Negrillas mías).

Así, el bailarín emprende su empresa hacia aquel cuerpo opaco, hecho disciplina natural e **incuestionable** que, comúnmente, es su propio cuerpo, con el objetivo de **alejarse de su existencia instituida** y acercarlo a la presencia **viva** de la **sensación**, que invoca a la multiplicidad plástica de fuerzas que nos **afectan** y que **potencia** un asomarse **sorpresivo**, que recrea y distorsiona **aquello que habíamos visto sin cuestionamientos**, negando al movimiento pulsante, **libre** y **retador**. Entonces este cuerpo se reconoce en el **vaivén** que va de la paz de la **normalidad**, a la turbación que **desequilibra**, y que orilla a buscar y a **actualizar** sentidos desde las experiencias físicas del desplazamiento (Macías, 2010, pág. 101. Negrillas mías).

Larrosa (2009), describe la experiencia en tres categorías, las cuales tienen total similitud con los intereses de Macías desde la danza, expuestos en las citas anteriores en negrilla, y que (nuevamente a modo de ejercicio) serán utilizadas para describir la experiencia de la Danza, ahora vista desde el aula y ejemplificada con algunos elementos propios de una clase de danza.

Respecto a la **exterioridad, alteridad y alienación** de la experiencia, Larrosa los define como todo lo que sucede fuera de sí mismo, que no depende del sujeto, pero que lo forma y lo transforma. Con relación a la danza, esos elementos externos que no dependen del sujeto serían las decisiones pedagógicas del docente sobre ejercicios, técnicas o prácticas de danza a ejecutar, la música y otros elementos utilizados dentro de las clases y las acciones y/o reacciones de los compañeros que bailan alrededor del niño. Todo ello puede transformar la experiencia de una u otra manera por el hecho que algunas cosas pueden no agrandar tanto o algún estilo de música le pueda generar más gusto que otros.

Para la **subjetividad, reflexividad y transformación** de la experiencia, Larrosa hace referencia a los aprendizajes significativos encontrados-sentidos-percibidos por el propio estudiante a través de su propio análisis y por medio de sus particularidades como sujeto. Aquí se hace visible la corporeidad como la subjetividad del sujeto sensible en el movimiento danzado, que le permitirá tener una capacidad reflexiva como un espacio-momento de autoanálisis de los hallazgos dentro del movimiento danzado a partir de la propia sensibilidad. Estos hallazgos generan transformación para la danza, en la percepción del propio cuerpo, del cuerpo del otro, del entorno, de la musicalidad, del estilo de danza, de la estética corporal, de la comodidad y el disfrute en el movimiento.

Por último, Larrosa describe la experiencia como algo **singular, irrepetible, plural y libre**, pues la autenticidad del suceso dada por la misma autenticidad del sujeto, en sus pensamientos, percepciones, ideas y visiones de su entorno, harán única e irrepetible la experiencia para sí mismo. En este sentido, así como Larrosa ejemplifica la experiencia con la lectura (afirmando que un grupo de personas que leen cierto poema, en realidad no leen lo mismo porque cada quién lo interpreta distinto), la ejecución de la danza en cada corporalidad, y corporeidad será también completamente diferente en sus sensaciones, percepciones, gustos y/o comodidades. Además, aquí se debe tener presente que, aunque se baile un sinnúmero de veces la misma frase de movimiento, cada uno de estos momentos será completamente diferente y variará debido a aspectos como el anímico, de salud, de entrenamiento físico y hasta de madurez técnica para la ejecución de la misma, entonces una misma experiencia de movimiento, como lo es una frase de danza, no será la misma experiencia en cada una de sus repeticiones, y así mismo sucederá en todo el grupo de personas que comparten un espacio de danza. En relación a la pluralidad, se puede afirmar que se ve reflejada en eso significativo que le sucede a un grupo de estudiantes en el salón de danza, que no

es igual en cada uno y se puede generar aprendizaje en colectivo. Para finalizar, la libertad es una de las disposiciones que le permiten *ser* a la experiencia, y la libertad es una de las premisas que le permitirían a la danza *ser* dentro del contexto de la escuela, permitiéndole al niño moverse con total autenticidad.

Sin embargo, para Larrosa (2007), la escuela es un espacio donde se le debe permitir al niño acercarse a la experiencia como un “modo de estar y habitar el mundo”, tal como él lo propone, pues esto generaría en los alumnos una sólida construcción de subjetividades que suele ir en contraposición a los intereses que tienen algunas instituciones en relación al principio de homogenización en el ser, estar y actuar de los estudiantes dentro de las instituciones. Para Larrosa (2020) el niño considera la escuela como un refugio o una burbuja donde se puede sentir protegido y donde las cosas son un poco mejores que en la vida fuera de ella. Es entonces como dentro de la institucionalidad, y desde mi percepción, la danza, en su forma innata de ser, podría generar ciertos espacios de experiencia que le permitan *ser* a los estudiantes y que, además, generen aprendizajes significativos en ese espacio que consideran seguro para ellos mismos en su construcción como sujetos.

Teniendo presente todo lo anterior, se hace pertinente analizar las percepciones de experiencia que presenta el Ministerio de Educación Nacional dentro de la *Serie de Lineamientos Curriculares para la Educación Artística y las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media* para comprender qué visiones de experiencia existen dentro de ellas y cómo logran orientar al docente de danza en este aspecto. Para este análisis será importante el rastreo de enunciados, maneras de referir o palabras clave (o sinónimos de los mismos) que nos indiquen que se está hablando de experiencia aún sin ser mencionada en su literalidad, tales como las siguientes:

- Experiencia corporal: los aprendizajes recibidos desde el movimiento danzado que llegan a trascender en cada estudiante, desde aspectos netamente técnicos de la danza como de aspectos que puedan ver reflejados en sus vidas, sus propios comportamientos o su forma de relacionarse con su entorno.
- Lúdica: planeación y ejecución de ejercicios en danza que sean armónicos para el grupo de estudiantes. Para ello será importante tener claros los objetivos que se quieren lograr y las sensaciones que se le desean entregar al niño.
- Finitud: límite o cierre de algo, en este caso, del tiempo dentro de la experiencia. Esta finitud es lo que le da a la experiencia su característica de ser corta pero significativa.
- Efímero: situación corta y pasajera. Lo efímero va de la mano con la finitud que, como ya se mencionó, le da a la experiencia su característica de ser corta, provisional y, en ocasiones y debido a la fuerza del instante, se hace más significativa y trascendente.
- Sensibilidad: capacidad de percepción de los estímulos que suceden en sí mismo y alrededor de él. En la danza, la sensibilidad se dimensiona en su propia corporalidad, en su corporeidad y en todo lo que sucede a su alrededor, la música, las sugerencias y propuestas del docente, el movimiento de los compañeros, la energía en el aula-escenario y/o del espectador, etc.
- Reflexividad: capacidad de pensamiento, análisis crítico y sensible de lo que sucede alrededor. La reflexividad de la experiencia en danza puede hacerla ver, sentir y recordar de una manera más potente.
- Transformación: cambio o paso de un estado a otro. La experiencia en danza genera transformación en sus formas cotidianas de moverse, en sus intencionalidades de

movimiento al bailar, pero también en sus visiones del mundo y su comportamiento dentro del mismo.

Sobre la Relación Corporeidad-Experiencia

La corporeidad es un estado del cuerpo en donde éste no es, sino que está siendo, y no únicamente por el hecho de que la danza [...] sea efímera y desaparezca una vez el bailarín se detenga, sino porque el punto de partida de la poética [...] es la certeza del tránsito como principio estético generador».

Pilar Echeverry Zambrano.

Luego de un análisis conceptual y contextual de ambos términos por separado, se hace notoria la cercanía y la correlación entre las dos, casi como si una no pudiera desarrollarse sin la otra tanto en el momento teórico como en la práctica misma de la danza en el aula.

Por una parte, la corporeidad requiere de la experiencia para suceder, pues la exploración, indagación y curiosidad a la que invita la experiencia en la danza, permite lo que Gallo y Castañeda (2009) denominan como la ‘constitución de subjetividades’, además del fortalecimiento de la corporeidad sensible, reflexiva y capaz de ‘formarse y transformarse’ (Larrosa, 2007).

Cabe recordar que Echeverry (2007) define la corporeidad como «el tránsito ineluctable del tiempo sobre lo corporal» (pág. 85), definición que se acerca a eso efímero, mortal o finito a lo que se refiere Larrosa en su descripción de experiencia, característica que requiere de un sujeto y un cuerpo auténtico que se presente hábil e interesado para vivir *en su* experiencia.

Por otra parte, la experiencia requiere de la corporeidad para suceder si se tiene en cuenta que la corporeidad abarca todo lo que hace parte de ese sujeto en movimiento, como su conciencia corporal, existencia corporal, identidad (histórico-cultural), subjetividad, entre otros. Cada una de estas dimensiones del sujeto generan una única experiencia, nunca igual a la de otro sujeto y por eso se hace tan significativa.

Un sujeto que comprende y reconoce su corporeidad, es un sujeto que en la danza puede permitirse surgir en un cuerpo móvil abierto, curioso, exploratorio y capaz de hacer introspección para generar reflexividad y aprendizaje tanto para la danza como para la vida.

Esta correlación queda concretamente plasmada por Riveros (2014) al afirmar que «las *características* del cuerpo y el *contexto* en el que el cuerpo se sitúa determinan la capacidad de *actuar en el mundo* y, por tanto, *condicionan* la forma en la que le damos *sentido* a nuestra *experiencia*» (pág. 7. *Cursivas mías*).

Ambos términos tienen una estrecha conexión y mientras sucede una, suele estar sucediendo la otra, por lo que se consideró que algunos de los términos a rastrear no hacían parte de ninguna de las dos categorías, sino que, por su correlación, requerían aparecer en ambas. A continuación, el listado de enunciados, maneras de referir o palabras clave (o sinónimos de los mismos) que nos indiquen que se está hablando de la relación corporeidad-experiencia aún sin ser mencionada en su literalidad, tales como las siguientes:

- Introspección: observación y reflexión del propio ser y actuar. En la danza, la introspección va de la mano con la reflexividad y el análisis del propio cuerpo en movimiento en su visión física, mental, sensible y emocional.
- Conciencia corporal: proceso de observación de los estados y sensaciones por los que puede estar pasando el propio cuerpo dentro del movimiento danzado, aquí se puede percibir la comodidad y la incomodidad que se puede estar generando en el movimiento y en el aula.
- Existencia corporal: sinónimo de corporeidad. Es el estar habitando el mundo desde la subjetividad, la sensibilidad y la autenticidad.

- Narrativa corporal: capacidad de describir lo que cada quien está percibiendo en su cuerpo. Para la danza, la narrativa corporal es un elemento desde el cual se puede identificar el fortalecimiento de las corporeidades y la reflexividad que surge desde la vivencia de experiencias.
- Emocionalidad: experimentar y expresar de manera verbal y no verbal las emociones y sentimientos. En la danza, la emocionalidad viene inmersa en la corporeidad y se va transformando a través de las experiencias.
- Subjetividad: visión del entorno, del mundo y de la danza desde las percepciones únicas e irrepetibles del sujeto.

Los enunciados enlistados aquí y en las dos categorías principales (corporeidad y experiencia) serán elementos guía dentro de la revisión y análisis a realizar en la Serie de Lineamientos Curriculares para la Educación Artística, pues ayudarán a orientar la lectura, organizar, reconocer y profundizar en las ideas más relevantes para este trabajo y poder reconocer con más facilidad las comprensiones que ofrece este documento para el área de danza en el contexto escolar.

Análisis de las Nociones de Corporeidad y Experiencia en Danza Dentro de los Lineamientos Curriculares para la Educación Artística

«Maestros y maestras: el rumbo de nuestro quehacer como educadores en danza está orientado por la ayuda que les podemos dar a niños y niñas para que den a luz sus metáforas corporales... para que llegando a ser poetas del movimiento iluminen el mundo... antes del comienzo y donde terminan las palabras... cada cual tiene un poema, un poema corporal...».

Ángela Gómez.

Generalidades

El gremio dancístico dentro del contexto histórico colombiano no ha tenido gran interés por la producción y recopilación escrita del arte danzario ya que, en primera medida, la danza en su naturaleza y tradición es transmitida a través del aula y/o del ‘voz a voz’ de las comunidades y no ha requerido, en su forma orgánica de ser, de los libros o textos para poder surgir. En segunda medida, porque es una profesión de reciente aparición en el país²⁵ y ha requerido en los últimos treinta años de un sinnúmero de esfuerzos por parte de intérpretes, docentes, directores y escuelas de danza para recopilar información, sistematizar experiencias e investigar para que la danza pueda surgir de manera apropiada dentro de la educación formal²⁶.

Recordemos que tanto la recuperación de lo artístico cultural como la misma crítica de arte son elementos muy novedosos dentro de la cultura colombiana. La creación de Colcultura y posteriormente su transformación en el Ministerio de Cultura son hechos relativamente recientes

²⁵ Para 1983, la maestra Delia Zapata Olivella (bailarina, folklorista y docente) junto con Rosario Montaña Cuéllar (actriz y dramaturga) fundan la Licenciatura en Danza y Teatro en la Universidad Antonio Nariño, primer pregrado que involucra la danza como campo de estudio.

Delia Zapata Olivella. Banrepultural. Recuperado de: <https://n9.cl/423kg>

Reseña histórica. Universidad Antonio Nariño. Recuperado de: <https://n9.cl/03nu1>

²⁶ Luego del surgimiento de la Licenciatura en la Universidad Antonio Nariño, nacen otras carreras que egresan tanto profesionales como docentes en danza, entre ellas:

Artes Escénicas con Énfasis en Danza Contemporánea (ASAB - Bogotá): De 1994 al 2016.

Licenciatura en Danza y Dirección Coreográfica (CENDA - Bogotá): 2001.

Licenciatura en Arte, Folklore y Cultura (Universidad Popular del Cesar - Valledupar): 2002.

Licenciatura en Danza (Universidad de Antioquia - Medellín): 2004.

Licenciatura en Música y Danza (Universidad del Chocó - Quibdó): 2008.

Arte Danzario (Universidad Distrital - Bogotá): 2011.

Danza (Universidad del Atlántico - Puerto Colombia): 2011.

Artes Escénicas con énfasis en Danza (Universidad Javeriana - Bogotá): sin dato de fundación.

Licenciatura en Danza Clásica (Universidad del Valle – Cali): sin dato de fundación.

en la historia nacional. Aún estamos en la tarea de la defensa del patrimonio artístico y cultural de la nación y en este campo la educación artística tiene un serio compromiso con Colombia (MEN, 2000, Lineamientos Curriculares para la Educación Artística, pág. 5).

Y, más adelante:

En un sondeo realizado en 1994 con 690 estudiantes en el Liceo Marco Fidel Suárez de Medellín, acerca de la orientación vocacional, la mayoría de los estudiantes aspira a estudiar, por orden de interés: artes plásticas (dibujo y pintura), música (interpretación instrumental) y artes aplicadas (diseño gráfico, dibujo técnico o dibujo arquitectónico), cerámica, ebanistería, bordados, diseño industrial y culinaria. Le siguen artes escénicas, literatura que incluye recitación, danza y en uno que otro caso artes audiovisuales, recreación y arte circense (trapezio, payasos...). El diagnóstico realizado en 1995 por el CASD de Medellín muestra que en realidad la toma de decisiones está orientada más por la perspectiva laboral y las opciones de estudios superiores y de educación no formal, que por la vocación y los talentos personales (MEN, 2000, Lineamientos Curriculares para la Educación Artística, pág. 17).

Por esta misma razón, dentro del campo legal de la educación, la danza no suele aparecer descrita de manera muy amplia y/o específica y, desde mi percepción, es un gremio que está en proceso de una consolidación escolar, profesional, laboral y legal en el país.

Uno de los primeros lugares donde aparece la danza y/o el baile²⁷ (no literalmente mencionado) es dentro de la Constitución Política de Colombia de 1991 cuando se hace mención de expresiones artísticas y culturales y la accesibilidad a ellas a través de la educación y el Estado.

La *educación* es un derecho a la persona y un *servicio público* que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la *cultura* (art. 67. *Cursivas mías*).

El *Estado* tiene el deber de *promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades*, por medio de la *educación* permanente y la enseñanza científica, técnica, *artística* y profesional en todas las etapas del proceso de *creación de la identidad nacional* (art. 70. *Cursivas mías*).

La búsqueda del conocimiento y la *expresión artística* son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la *cultura*. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las

²⁷ «El baile suele ser libre, no existen coreografías estrictas que seguir [...]. Por lo general la danza es un arte que requiere de estudios, dedicación, ensayos o prácticas. La danza es mucho más estricta y estructurada que el baile» (DanzaEsmeralda, 2019). <https://n9.cl/i4h7f>

La danza suele ser tecnicada y escenificada, el baile suele suceder en espacios populares y/o tradicionales.

demás *manifestaciones culturales* y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades (art. 71. *Cursivas mías*).

A partir de aquí, y bajo las obligaciones estipuladas por la Carta, todos los espacios educativos deben ofrecer esta accesibilidad al conocimiento artístico y cultural.

En la Ley 115 de 1994 (y atendiendo a los artículos 67, 70 y 71 de la Constitución) se consolida la Educación Artística y Cultural como áreas obligatorias y fundamentales para básica y media (Ley 115 de 1994, art. 23, n.º 3) incluyendo allí el teatro, la danza, la música y las artes plásticas. Ya teniendo claro que, para efectos del presente trabajo, al hablar de Educación Artística se habla de la danza allí inmersa, la Ley 115 afirma:

1. Que uno de los fines de la educación es «el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y *valores de la cultura*, el fomento de la investigación y el *estímulo a la creación artísticas* en sus diferentes manifestaciones» (Ley 115 de 1994, art. 5, n.º 7. *Cursivas mías*).

2. Que uno de los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria es «la *formación artística* mediante la *expresión corporal*, la *representación*, la música la plástica y la literatura» (Ley 115 de 1994, art. 21, literal L. *Cursivas mías*).

3. Que uno de los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria es «la *apreciación artística*, la comprensión estética, la *creatividad*, la familiarización con los diferentes medios de *expresión artística* y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes *artísticos y culturales*» (Ley 115 de 1994, art. 22, literal K. *Cursivas mías*).

Por su parte, los Lineamientos Curriculares «son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales

definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23» (MEN, 2018). El propósito de estos documentos es entregar a las Instituciones unos objetivos e intereses para ser aplicados en el aula de manera opcional y flexible, teniendo en cuenta también los contenidos formativos, las asignaturas y los niveles educativos, con el fin de generar procesos de crecimiento, complementados también con los principios de cada docente e institución y la trayectoria de los mismos.

La *Serie de Lineamientos Curriculares para la Educación Artística* es un documento realizado por más de cuatrocientos maestros ubicados en todo el territorio nacional y el MEN. Este abarca, en primera medida, las artes en su generalidad y, en segunda medida, las artes en sus especificidades, tales como las artes plásticas y visuales, música, teatro y danza (2000, págs. 68 – 74).

En las generalidades artísticas (MEN, 2000, págs. 1 – 43), el documento se enfoca en los objetivos, logros y razón social del arte en la escuela en el contexto colombiano, el papel educativo y formativo de la creatividad, la lúdica, la estética y la sensibilidad artística, la teoría del arte en la escuela, la tecnología y sus beneficios en las artes, las problemáticas que enfrentan las artes para obtener un lugar ‘digno’ dentro de la escuela, el currículo, el PEI, la evaluación, los contenidos formativos pertinentes para las aulas, las inteligencias múltiples, el aprendizaje significativo, el fortalecimiento de las vivencias en la escuela, la consolidación de las colectividades, entre otros.

Dentro de los Lineamientos para la educación en danza (MEN, 2000, págs. 68 – 74), se hace evidente un interés por resaltar la importancia de la danza en la multiculturalidad colombiana y en la formación de sujetos íntegros, interesados por el conocimiento y el cuidado tanto de la corporeidad y la corporalidad propia como la de quienes los rodean en el aula y en la cotidianidad. Dimensionan al sujeto como un ser social que, a través de la danza y su semiología, puede expresar

y comunicar sus ideas, críticas y pensamientos de manera creativa y auténtica. Se afirma que se debe educar al sujeto a través de la danza por medio de tres categorías: la educación corporal (mecánica del movimiento, posturas, conciencia corporal), la educación sensorial (equilibrio, tacto, emocionalidad, expresividad; todo apoyado de agentes externos como la música, la narrativa, entre otros) y la educación del movimiento (posición, gestualidad, rotación, locomoción y elevación).

El logro general esperado para la danza (MEN, 2000, págs. 72 – 73) en una escuela que le ha ofrecido este espacio al estudiante se basa en la concepción de la danza como un fenómeno que hace parte de sus vidas cotidianas. Desarrollan y descubren la expresividad, creatividad, reflexividad y comprensión cultural. Dan uso de la danza como un medio para la creación y comunicación de ideas, sentimientos e imaginarios. Son capaces de realizar, de manera escrita, notaciones sencillas de espacialidad, ritmo y movimiento. Aprecian el arte danzario y son capaces de debatir sobre obras de danza. Tienen clara la historia y el contexto general de las danzas tradicionales propias y ajenas.

Al final de estos Lineamientos Curriculares se presentan tres tablas anexas (MEN, 2000, págs. 93 – 95) que indican los logros esperados y los avances progresivos de la asignatura de danza teniendo en cuenta los intereses y contenidos que se sugieren para cada uno de los grupos según sus edades y los objetivos corporales y corpóreos que se desean obtener. Estas tablas se encuentran distribuidas así:

1. Preescolar, 1º, 2º y 3º.
2. 4º, 5º y 6º.

3. 7º, 8º y 9º²⁸.

Antes de continuar, cabe recordar (aunque ya fue mencionado) que aun siendo la Educación Artística un área obligatoria y fundamental, no se hace obligatoria la implementación de todas las artes (plásticas, escénicas, musicales y danzarias) en las instituciones, sino que esta elección ya se realiza de manera autónoma por cada uno de los colegios, y en esa elección suelen primar las artes plásticas y musicales. Así se afirma dentro de este mismo documento:

Para resolver las deficiencias tanto en la planta de personal como en el uso del tiempo, se imparte una sola disciplina que por lo general es Artes Plásticas. Le sigue Música, y en contadas ocasiones Danza o Teatro, o bien, se practican las disciplinas por niveles o en parcelas durante el año escolar. A veces se desarrolla Educación Artística en jornada contraria (MEN, 2000, Lineamientos Curriculares para la Educación Artística, pág. 17).

²⁸ Es de suma importancia anotar que no se desarrollan las tablas que indiquen los propósitos en danza para los grados 10º y 11º, aspecto que, además de dejar un vacío en relación a los objetivos de la danza en los dos últimos niveles escolares, genera una inquietante cuestión sobre cómo se dimensiona la educación artística y, en este caso, la danza y cuál es la relevancia que se le quiere dar desde el sistema y las políticas educativas en Colombia. Haciendo una revisión adicional, el área de danza es la única área artística que no presenta tablas de logros e indicativos para los dos últimos años escolares, el resto de las áreas (artes plásticas, teatro y música) sí tienen allí anexas las tablas donde incluyen los grados 10º y 11º.

Metodología

El interés de este capítulo, más que afirmar que los términos centrales de esta investigación (corporeidad y experiencia) aparezcan dentro de los Lineamientos Curriculares para la danza, es analizar cómo se manifiestan los mismos y su relación o diferencia con los elementos descritos en la conceptualización inicial de este trabajo. Para ello serán utilizadas los enunciados y términos clave (o sinónimos de las mismas) que se encontraron pertinentes para el rastreo de la información.

Enunciados a rastrear en relación con el eje de corporeidad:

- Contexto sociocultural.
- Construcciones familiares.
- Lenguaje corporal – gestualidad.
- Comunicación - expresión.
- Sentimiento.
- Espontaneidad.
- Identidad.
- Creatividad.

Enunciados a rastrear en relación con el eje de experiencia:

- Experiencia corporal.
- Lúdica.
- Finitud.
- Efímero.
- Sensibilidad.
- Reflexividad.

- Transformación.

Además, como ha sido presentado en este trabajo, por la estrecha relación entre los dos enunciados eje de este trabajo. Estas serán las nociones a rastrear para la relación corporeidad-experiencia:

- Introspección.
- Conciencia corporal.
- Existencia corporal.
- Narrativa corporal.
- Emocionalidad.
- Subjetividad.

Antes de entrar en detalle en el capítulo de la danza se hace importante resaltar que, en las primeras páginas donde se abarcan las artes en su generalidad, ya empiezan a hacerse visibles la corporeidad y la experiencia. Aspectos como la construcción estética, la criticidad y creatividad, la construcción de subjetividades, la libertad de expresión de pensamiento y emociones y las apropiaciones culturales son elementos que hacen parte y/o consolidan esa identidad corpórea del estudiante. Además, al mencionar otros momentos tales como los ejercicios lúdicos que generan en el estudiante una transformación y un aprendizaje, la formación de la sensibilidad artística, la autopercepción del sujeto dentro del arte, y la sensibilidad inter e intrapersonal, se hace mención entonces de la experiencia inmersa allí.

Para este proceso de análisis y reflexión se agruparán algunos de los enunciados que se enlistaron hace un momento con el fin de crear unas categorías de análisis mucho más flexibles y que puedan verse de una manera más clara al momento de desarrollar esta metodología. Además,

el análisis se realizará en el orden en que está escrito el documento, pues muchas de estas categorías suelen cruzarse o aparecer juntas de manera constante.

Nodos de categorías para el eje de corporeidad:

- Contexto sociocultural y familiar.
- Lenguaje corporal – gestualidad.
- Comunicación - expresión - creatividad.
- Expresión de sentimientos y emociones.
- Espontaneidad e identidad.
- Sujeto como ser holístico.

Nodos de categorías para el eje de experiencia:

- Lúdica.
- Experiencia corporal.
- Finitud – efimeridad.
- Sensibilidad.
- Reflexividad y transformación.

Nodos de categorías para el eje corporeidad-experiencia:

- Emocionalidad - introspección.
- Subjetividad.
- Conciencia, existencia y narrativa corporal.

«Educación en Danza»: Análisis de las Nociones de Corporeidad y Experiencia en los Lineamientos Curriculares

El capítulo de danza de la *Serie de Lineamientos Curriculares para la Educación Artística* (MEN, 2000) está escrito en nueve momentos, cada uno con un fin o una visión sobre la danza en la escuela (pertinencia, currículo, contenidos, evaluación, entre otros). El siguiente análisis de los Lineamientos Curriculares se presentará bajo estos mismos nueve momentos con el fin de poder estructurar y hacer más visibles las nociones a indagar.

Corporeidad e Identidad Cultural, Experiencia y Ritualidad Danzada

En la introducción del documento se hace un recorrido histórico por la evolución de las danzas tradicionales en Colombia y el gran interés por sistematizarlas, transmitir las y conservarlas principalmente a través de instituciones de formación profesional y semiprofesional en danza. Junto a estas instituciones, se considera a la escuela como un lugar posible para la enseñanza de estas danzas y las expresiones culturales que encarnan. A partir de allí se generan relatos sobre la energía ritual que presentan estas danzas y cómo se pueden manifestar en un espacio como la escuela (MEN, 2000, pág. 68).

Allí se hace evidente la *corporeidad* a través de aspectos como el interés por darle importancia al movimiento auténtico de cada estudiante pues, aun siguiendo una misma pauta de movimiento, no todos los estudiantes se moverán igual debido a sus particularidades corpóreas. Aquí no son de fundamental importancia las habilidades corporales como la coordinación o la elasticidad; en su lugar, aparecen como eje central la manifestación de su propia historia reflejada

en su cuerpo, a través del movimiento danzado. Allí se hacen evidentes, de maneras muy sutiles y por medio de su lenguaje corporal y gestual, sus emociones, pensamientos y sentimientos.

Referente al aspecto cultural, nacional y local, los Lineamientos recalcan la labor del docente para orientar en el aula a mantener activo ese ser cultural del estudiante a través de la apropiación de las danzas tradicionales que identifican su historia familiar y personal. Esto les permitirá fortalecer los lazos de las comunidades a las cuales pertenecen, elemento que se hace fundamental a la hora de generar una consolidación o construcción de subjetividades que les permitan habitar el espacio escolar y de la danza desde una autopercepción segura y de confianza consigo mismo y el entorno. Se puede afirmar entonces que la danza en la escuela será una herramienta potente para el autoconocimiento y el autocuidado de la corporalidad y la corporeidad de cada sujeto, pero también para la aceptación de las mismas de quienes lo rodean.

De la mano con esta idea de la danza como un momento ritual, se hace evidente la *experiencia* como concepto fundamental. En la ritualidad y en la danza, se pueden tener intenciones, estructuras, pautas o pasos a seguir en lo coreográfico, espacial, expresivo o enérgico, pero aún en la repetición, cada una de estas serán totalmente diferentes, pues la experiencia invita a la transformación de sí mismos en sus principios y acciones, y esta transformación, que se verá reflejada también en la corporeidad, es la que permite generar eso único, finito y fugaz que hace significativo el momento.

La corporeidad es un estado del cuerpo en donde éste no es, sino que *está siendo* [...]» (Echeverry, 2007, pág. 85. Cursivas mías).

La experiencia es siempre de alguien, *subjetiva*, es siempre de aquí y de ahora, contextual, *finita*, provisional, *sensible*, mortal, de carne y hueso, como la vida misma [...] (Larrosa, 2009, pág. 17. Cursivas mías).

Dentro de los Lineamientos Curriculares, y parafraseando a Gloria Castro (pág. 69), se afirma que la danza hace parte vital para el fortalecimiento de las colectividades, pues desde que

existe la humanidad, han encontrado en la danza una forma de expresar sentimientos a través del movimiento. Esta colectividad se vuelve parte clave para la construcción de experiencias significativas, pues si bien la conexión personal se hace fundamental para generar una experiencia, la fuerza de un colectivo (grupo de estudiantes) que está entregándose a ese momento efímero de la danza como ritual (no necesariamente en su literalidad), genera también resonancia en ese primer sujeto, formando de tal modo una cadena de fuerza y energía sumamente potencial para el momento.

Para estos procesos de formación significativa desde la danza en la escuela, se hace fundamental la labor docente pues es él, quien como orientador ofrece actividades, lúdicas y talleres que le dejen a su receptor, vivencias y recuerdos que lo encaminen a la reflexividad y la transformación de sus acciones en la cotidianidad. El reto más grande del docente aquí es tener claro que los resultados en cada uno de ellos serán totalmente diferentes en sus corporeidades, corporalidades, emociones y sentimientos. A esto hacen referencia los Lineamientos Curriculares cuando resaltan la importancia de permitirles tener «experiencias artísticas integrales» (pág. 69).

El Gozo de Vivir: Comunicación, Espontaneidad y Danza

La relación entre movimiento, expresión y comunicación se presenta en los Lineamientos Curriculares como un eje central, posicionando la danza como una herramienta fundamental para la construcción de subjetividades en la escuela (MEN, 2000, pág. 69); lo cual, con el paso del tiempo, le va permitiendo tener una vida social mucho más armónica, en la que se sienta seguro de expresar sus pensamientos o sentimientos y construir debates a partir de sus ideas.

Esta relación movimiento-expresión-comunicación se puede vivenciar dentro de las danzas grupales, pues allí, además de estar expresando desde sus cuerpos para su público (compañeros o espectadores), se expresan de manera hablada dentro del colectivo en el que está bailando, pero, además, se genera una comunicación entre los cuerpos al momento de compartir escenario (no necesariamente refiriéndonos a la tarima y al espectáculo, puesto que el escenario puede ser también el salón de clases, donde sus pares y el docente mismo actúan como espectadores).

En este apartado se hace sumamente clara la *corporeidad* cuando se hace referencia a esa forma espontánea de ser que se le desea ofrecer al niño por medio de la danza, y esto se genera a través de juegos de movimiento, ritmo y gestualidad que le permitan expresarse, auto-percibirse, conocerse y aceptarse como sujetos gregarios, capaces de comunicarse de manera asertiva, sensibles, que se apropian de su singularidad y subjetividad sociocultural.

Puesto que los niños y niñas necesitan *conocerse, aceptarse, situarse* y seleccionar entre los modelos familiares y sociales para llegar a *ser ellos mismos en su singularidad y construir su propia vida* comunitaria de manera cada vez más armoniosas, es preciso que recurran a la danza, pues a través de ella afirman una *posición*, un *estilo*, una manera *personal y particular* de *ser* y de *hacer* (MEN, 2000, Lineamientos Curriculares para la Educación Artística, pág. 70. Cursivas mías).

Estas transformaciones y nuevas percepciones de sí mismos no se harán visibles para ellos mismos si no se les permite ver la clase de danza como un momento único de autorreconocimiento, y esto sucede si se tiene a la *experiencia* como eje fundamental de cada planeación de ejercicios, clases y hasta montajes coreográficos. Se hará fundamental el diálogo y la socialización clase a clase de los sentimientos y las emociones que van percibiendo, pues el escuchar a los otros compañeros les permitirá reafirmar eso significativo que pudieron llegar a percibir, lo que, a modo de cadena, genera motivación y «gozo de vivir» (pág. 70).

Autorreconocimiento a Través del Movimiento Espontáneo

Dentro de la danza en el campo educativo, los Lineamientos resaltan la importancia de brindarle a los estudiantes un espacio donde puedan reconocerse y donde sus subjetividades se vean fortalecidas a través de la danza (MEN, 2000, pág. 70). Además, se reafirma la diferencia de la danza al ser incluida en la Educación Física y en la Educación Artística con relación a su valor expresivo.

La *corporeidad* aparece como eje central para justificar la razón de la danza en la escuela, pues se hacen fundamentales los espacios de introspección, autoafirmación y pertenencia para fortalecer la identidad de los estudiantes y a partir de allí, permitirles expresarse desde la originalidad y la libertad corporal, generando entre los estudiantes lazos de confianza y empatía.

En trabajos con estudiantes se ha comprobado cómo la educación en danza es una dialéctica permanente que los lleva a *desarrollarse equilibradamente*, propicia su salud psicológica (tan anhelada en las actuales circunstancias sociales del país), motiva su *autovaloración* y enseña la comprensión y el respeto y ante todo la *valoración del otro* (MEN, 2000, Lineamientos Curriculares para la Educación Artística, pág. 70. *Cursivas mías*).

Se hará fundamental la grupalidad en los ejercicios coreográficos, pues es allí donde se pueden ver representadas las interacciones sociales y los principios de subjetividad, identidad y expresividad del niño como elementos que fortalecen su corporeidad. Permitirles liderar, proponer y dialogar les permitirá, con el paso del tiempo, ser sujetos capaces de tener empatía frente al otro y, además, diálogos sanos dentro de un colectivo. Bajo este mismo interés, se propone también el movimiento espontáneo como una propuesta dancística que le permita expresarse como sujeto libre y auténtico.

Al ejercitar el *movimiento espontáneo* del niño esta actividad contribuirá a desarrollar una *personalidad libre, crítica y creadora*, que ha de conducirlo con facilidad a su realización plena como ser individual y social (MEN, 2000, Lineamientos Curriculares para la Educación Artística, pág. 70. *Cursivas mías*).

Bajo esta misma intencionalidad del fortalecimiento de las subjetividades, los Lineamientos Curriculares presentan la importancia de incluir a la danza en el campo de la educación artística y distanciarlo un poco de la educación física. Esta diferenciación se hace fundamental ya que, por un lado, el campo artístico requiere de una autonomía que le permita *ser* en el contexto escolar y, por otro lado, privar la experiencia sensible y expresiva de la danza es dejarla suelta como un entrenamiento corporal más del cual no pueden explotarse otros beneficios más allá que de los físicos, de coordinación y corporalidad.

La *experiencia* de la danza en la escuela, siendo cobijada por el campo artístico y sensible, le permitirá al estudiante tener «experiencias corporales que conducen a la toma de conciencia de sí mismo [...]» (MEN, 2000, pág. 70), tanto en lo corporal, lo espacial, lo temporal, lo identitario, lo expresivo y lo reflexivo del bailar y del ser y habitar el mundo.

Lo Curricular y su Relación Técnica-Cultura-Corporalidad-Corporeidad

El apartado que hace referencia al conocimiento por la danza es, probablemente, el apartado en el que se presentan con menor acento las nociones que son objeto del análisis propuesto en este ejercicio investigativo, dado que en dicho segmento el documento de los Lineamientos se concentra en los tecnicismos y conceptos pertinentes para una completa formación en danza en la escuela (MEN, 2000, pág. 70). Sin embargo, algunas decisiones pedagógicas que son principalmente técnicas dejan ver en ocasiones algunos rasgos sobre la corporeidad y la experiencia.

En la educación en danza se conoce mediante el pensamiento *reflexivo*. Por ejemplo, se reflexiona acerca de causas, efectos y características del movimiento, aspectos de anatomía y fisiología, de salud física y *mental*, elementos conceptuales y técnicos de este arte, formas de

comunicación corporal no verbal y aspectos de la *cultura* y de la *historia* (MEN, 2000, pág. 71. Cursivas mías).

Uno de los intereses de los tecnicismos en la escuela para el área de danza, será el aprendizaje desde las propias identidades culturales y el fortalecimiento de la sensibilidad, la creación, la expresión, las emociones y la apropiación de la cultura; elementos que, aún sin ser el objetivo principal, fortalecerán la construcción de la identidad y la *corporeidad*. Además, se hace hincapié en lo fundamental que se hace orientar desde la danza a la sensibilización ante la vida que sucede alrededor, esto, con el fin de ampliar esa capacidad de percepción de lo efímero en las *experiencias* dentro de la cotidianidad. Estos tecnicismos, aun presentándose como un deber ser en la escuela, se desean adaptar a cada sujeto allí presente desde su subjetividad.

Sobre la educación corporal se afirma que los tecnicismos que se deseen enseñar en la escuela deben tener siempre como prioridad la sensibilidad corporal y las particulares corporales y corpóreas de cada uno de los estudiantes. Para esto, las técnicas de danza deben amoldarse a cada uno de los cuerpos, permitiendo un encuentro armónico cuerpo-técnica que no estropee los principios de la danza en la escuela: la conciencia corporal, la autenticidad, lo sensorial, lo expresivo, lo gestual y lo sociocultural.

Las percepciones cinéticas, del equilibrio, visuales, auditivas y táctiles, particularmente ejercitadas en la danza, están íntimamente ligadas a *sensaciones* y *emociones* placenteras o dolorosas en la vida de los individuos y a la *valoración* que se les da en los *contextos culturales* particulares (MEN, 2000, pág. 71. Cursivas mías).

La educación sensorial es uno de los momentos de este apartado donde los tecnicismos van inclinados a la estimulación de los sentidos y la forma en que esta estimulación puede madurar con el paso del tiempo para lograr que el estudiante perciba su entorno de una manera más sensible y experiencial. En este apartado se hacen visibles la *corporeidad* y la *experiencia* de manera conjunta en el interés por generar sensaciones a través del tacto, de lo visual y lo auditivo. Este espacio le permitirá al niño darse el tiempo de analizar con detalle y de manera personal las

sensaciones y emociones que considera placenteras desde su posición como sujeto auténtico, capaz de expresarse de la misma manera. Allí se forma y se transforma su corporeidad y se hacen más significativas las experiencias en el aula de danza.

La educación del movimiento es un eje fundamental desde el cual se analiza las capacidades corporales y naturales que puede realizar el cuerpo según sus condiciones y su edad. En este apartado se hace mención de las cinco actividades corporales básicas: posición, gestualidad, rotación, locomoción y elevación. Dentro de estas cinco actividades, se hace evidente la *corporeidad* dentro de la gestualidad, pues se afirma que es la expresión de ideas y/o intencionalidades desde la interpretación corporal, la cual es subjetiva en cada sujeto y se va transformando a través del tiempo.

Para la educación en danza y su relación con el medio cultural se hace fundamental la *corporeidad* y la autenticidad del sujeto en su contexto, como medio para la construcción de procesos coreográficos tradicionales que puedan representarlo tanto como sujeto en su individualidad como en su espacio colectivo cultural, generando un interés por exteriorizar, de la escuela a otros espacios populares, los productos coreográficos además de incentivar la identidad y el amor por lo propio. La corporeidad se ve allí evidente en la apropiación cultural y el fortalecimiento de su identidad como sujeto que vive la *experiencia* de habitar en esa región a la que pertenece. Esto se refleja en la siguiente cita que reafirma la importancia de tener en cuenta la identidad cultural dentro de la enseñanza de la danza en la escuela:

La conciencia histórica de las expresiones dancísticas de los distintos pueblos le da perspectiva *cultural* a la educación en danza. "Retomar aires tradicionales o folclóricos propicia la búsqueda de la *identidad*, el *amor por lo propio* y la oportunidad de formar grupos con proyección extraescolar que identifiquen su región, capaces de representar una localidad, un municipio, un departamento o el país, mediante procesos solidarios y comprometidos con el *quehacer cultural*" (MEN, 2000, pág. 72. *Cursivas más*).

Además, este apartado pone a disposición la posibilidad de enseñar otros estilos de danza como la danza clásica o la contemporánea, teniendo presente que también traen a colación cierta interpretación cultural e histórica que se debe tener presente dentro del trabajo interpretativo.

Composición Coreográfica y Corporeidad

Sobre el lenguaje de la danza el documento hace referencia principalmente a las características a tener presente para la creación de una composición coreográfica de danza tradicional coherente y pertinente con los sujetos en su individualidad y su colectividad (MEN, 2000, pág. 72).

Se hace gran hincapié en el interés por crear montajes coreográficos que tengan como prioridad las subjetividades de quienes bailan, sus impulsos internos, sus gestualidades, sus sentimientos y sus situaciones reales para componer a partir de la comodidad de quien baila, dándole cabida a los movimientos orgánicos que crea cada uno de los participantes desde la danza libre, para ser escenificados y proyectados en la coreografía. El interés de lo coreográfico en la escuela no será la homogeneidad sino la heterogeneidad desde la aceptación y valoración de la propia *corporeidad*. Así se menciona dentro del documento en la siguiente cita:

En el lenguaje coreográfico se combinan *impulsos internos*, posiciones del cuerpo, movimientos rítmicos y *gestualidad*, para simbolizar *individual* y colectivamente *sentimientos* y *situaciones* en el espacio y en el tiempo (MEN, 2000, pág. 72. Cursivas mías).

Los Tecnicismos y su Relación con la Introspección y la Identidad

El siguiente apartado dentro de los Lineamientos Curriculares hace referencia a los elementos espaciales de la danza que le permiten al estudiante una visión mucho más amplia y compleja del estudio de su corporalidad (MEN, 2000, pág. 72).

Aquí, como se habla de elementos principalmente físicos y técnicos, las nociones de corporeidad y experiencia no se hacen visibles en gran medida; sin embargo, la interiorización de sensaciones a las que invita el principio del equilibrio estático invitará al estudiante a hacer una profunda introspección de su cuerpo, de sus sensaciones musculares y cómo estas están directamente relacionadas con sus emociones. Este análisis personal le permitirá también comprender sus estados anímicos, pues un cuerpo tenso, nervioso y/o estresado presentará más dificultad para ejercicios de equilibrio en la danza. Es aquí donde se hace visible el principio holístico del cuerpo como un universo compuesto en una generalidad donde cada cambio transforma o afecta otros elementos del sujeto.

Respecto al movimiento corporal enlazado al proceso de propiocepción al que invita el documento, es posible afirmar que este autoanálisis mencionado anteriormente no se realiza de manera corporal únicamente, sino que esa mirada interna, de manera enlazada y automática, redirige la mente para autoanalizar también las emociones. Mientras se intenta ejecutar algún movimiento, la pregunta personal sería “¿por qué no puedo realizar este movimiento?”, en un principio la respuesta irá directamente encadenada a la mecánica del movimiento, “porque estoy flexionando mucho la rodilla... porque tengo la espalda desalineada, entre otras...” pero si esta intención de mejorar en la mecánica del movimiento, la mente redirigirá la pregunta a ¿cómo estoy? ¿estoy tensa, estresada, nerviosa, ansiosa, preocupada?, y al identificar una respuesta allí, la mente se encargará de suavizar esa emoción que bloquea para que ahora sí, el cuerpo pueda trabajar y obtener ese movimiento que se está buscando.

En el principio rítmico en la danza se hace importante el reconocimiento de principios como el tempo, el compás, la métrica, entre otros, pero allí viene inmerso el estudio de los ritmos tradicionales colombianos y de la región en específico a la que pertenecen los estudiantes, allí se hace hincapié en la valoración de la propia *corporeidad* inmersa en esos ritmos tradicionales y su sensibilidad emocional y *experiencial* con el mismo para lograr una interpretación cómoda consigo mismo y coherente con la cultura.

Las cualidades de movimiento se hacen fundamentales en la ejecución de la danza, pues el juego con la contención y relajación muscular, la velocidad y la suavidad de los movimientos, la espacialidad, la postura y energía corporal, las velocidades e intenciones rítmicas del cuerpo pueden hacer ver un mismo movimiento de manera totalmente diferente. Este profundo estudio le permitirá al estudiante tener una transformación de sus formas de comunicación y expresión corporal, tanto para sí mismo como para la comunicabilidad de la danza para el espectador.

La condición ideal sería que "pasos y encadenamientos" no fueran un fin en sí mismos, ni un depósito de fórmulas, sino un soporte puntual del perfeccionamiento de un "*habla corporal*", de un *estilo personal*, y más cuando ciertos pasos forman parte del patrimonio local, nacional y universal de la danza (MEN, 2000, pág. 72).

Logros Esperados: Evolución del Sujeto

El logro general esperado para la danza, en una escuela que le ha ofrecido este espacio al estudiante, se basa en la concepción de la danza como un fenómeno que hace parte de sus vidas cotidianas; desarrollan y descubren la expresividad, creatividad, reflexividad y comprensión cultural; dan uso de la danza como un medio para la creación y comunicación de ideas, sentimientos e imaginarios; son capaces de realizar, de manera escrita, notaciones sencillas de espacialidad, ritmo y movimiento; aprecian el arte danzario y son capaces de debatir sobre obras

de danza; y por último, tienen clara la historia y el contexto general de las danzas tradicionales propias y ajenas (MEN, 2000, pág. 72).

Aquí, como en otros momentos que ya se han analizado de los Lineamientos Curriculares, no se hacen tan visibles las nociones de *corporeidad* y *experiencia* ya que se hace un énfasis importante en los contenidos formativos que se pueden ver en el estudiante al final de su proceso de formación educativa; sin embargo, sigue haciéndose visible la importancia de acoplar las prácticas danzarias a la realidad, la cotidianidad y la subjetividad de los estudiantes, ofreciéndoles un espacio de expresión y creatividad a través del cual comprendan su realidad y sus formas de ser y estar en la misma.

Es de suma importancia afirmar que, según los Lineamientos Curriculares, uno de los principales intereses de la danza en la escuela es hacer de la disciplina un elemento que haga parte de su cotidianidad y encuentren en sus vidas el gusto por moverse, canalizar y expresar sus emociones a través de la misma, pues su forma de danzar y su capacidad de imaginación se irá transformando conforme él o ella, como sujeto, también lo van haciendo en su *corporeidad* y a través del tiempo, el crecimiento y la madurez mental y física.

Los estudiantes «emplean la danza como un medio para dar forma a sus *propias representaciones* ideas o actos imaginativos e imitativos de fenómenos de la naturaleza y de *su entorno* en general (pág. 73. *Cursivas nuestras*).

La formación como sujetos críticos de la danza es de total relevancia, pues se les forma para ser capaces de indagar, analizar y debatir sobre los conceptos básicos corporales, rítmicos y espaciales, además de comprender los principios histórico-culturales de sus propias danzas y de las ajenas. Esto es fundamental para la consolidación de una *corporeidad* y una identidad auténtica de cada uno de los sujetos, pues se apropia de las danzas que hacen parte de su territorio, pero acepta, valora y comprende las danzas de otras regiones o países. Además, el aprendizaje de todos

estos elementos se ha realizado de manera orgánica y los aprendizajes se han recibido, transformado y comprendido a través del propio cuerpo, y esto sucede a través de un conjunto de *experiencias* netamente significativas desde el elemento primordial del ser: el propio cuerpo como herramienta de aprendizaje.

Acercarse a la *cultura* propia a través del *cuerpo* es la posibilidad de asumirla de una forma diferente, *a través de los sentidos el conocimiento es mayor*, las experiencias vividas de forma *sensorial* difícilmente pasan desapercibidas (Díaz, 2017, pág. 53. Cursivas mías).

Lo que se aprende a través de los sentidos, la *corporeidad* y la *experiencia*, se convierte en un aprendizaje que queda por mucho tiempo tanto en la mente como en la misma memoria corporal que guía instintivamente los movimientos orgánicos del sujeto.

Los logros esperados de manera específica (MEN, 2000, pág. 73) se dividen en tres procesos: contemplativo, reflexivo y valorativo.

Dentro del proceso contemplativo se hace evidente el interés por obtener transformaciones notorias en su *corporeidad*, en su forma de ser y estar en el mundo, en su expresión corporal tanto para la danza como para la cotidianidad, en su apertura al diálogo y en una forma auténtica de expresarse con las palabras y con el cuerpo al danzar, además de estar en capacidad para discutir sobre danza desde la propia *experiencia* y con terminología apropiada para realizarlo. Este primer logro se enfoca en el fortalecimiento de sus habilidades comunicativas para poder habitar el mundo y su subjetividad de una manera segura y amigable consigo mismo; el eje central de este logro es, y con la orientación ideal desde la labor docente, poder formar sujetos que produzcan cambios en su colectivo para generar transformaciones significativas en su entorno.

El estudiante demostrará un «desarrollo perceptivo de las *propias* evocaciones y fantasías sobre las formas y movimientos de la naturaleza, de los demás, de las cosas y de la producción dancística del *contexto particular* (MEN, 2000, pág. 73. Cursivas mías).

El proceso reflexivo busca lograr el reconocimiento de nociones a través de los cuales se fortalezca su comprensión contextual y conceptual de danzas y expresiones culturales a las que pertenece y de las que reconoce y ha practicado. Con este proceso se desea fortalecer la construcción de la identidad del sujeto y su apropiación de terminología clave para la danza.

Por último, el proceso valorativo busca la formación de sujetos capaces de analizar de manera crítica sus propias creaciones y las de otros sujetos o grupos, dando prioridad a la coherencia histórico-cultural de lo que se compone o se interpreta. Esta capacidad crítica se va fortaleciendo con el paso del tiempo y va muy de la mano con la valoración de la propia subjetividad, pues esto le ayuda a comprender que sus opiniones, observaciones y argumentos son completamente válidos en el lugar que se encuentre.

La Danza y la Escuela: lo Pedagógico y lo Pertinente

Respecto a las recomendaciones pedagógicas y metodológicas, los Lineamientos Curriculares hacen referencia de manera más profunda a los intereses y contenidos que se sugieren en danza para cada uno de los grupos, por edades y fines corporales teniendo siempre presente el contexto, las condiciones y el contexto sociocultural de las personas y la región donde se encuentra la institución (MEN, 2000, pág. 73). Los grupos se dividen en: niños menores de tres años, de preescolar, de cinco a nueve años, niños y jóvenes de nueve a catorce años y, por último, jóvenes de catorce a dieciocho años.

Para niños menores de tres años se sugiere trabajar en estimulación temprana, motricidad, comprensión del movimiento propio y ajeno, musicalidad y espacialidad. Se evidencia que el eje central será el acercamiento a la comprensión de sus propias corporalidades y *corporeidades* desde

sus capacidades físicas y la percepción de movimientos orgánicos y agradables para sus subjetividades y personalidades.

Para preescolar se sugieren principalmente los juegos y las lúdicas que fortalezcan sus capacidades de imitación, experimentación y elementos corporales como la tensión, relajación, respiración y equilibrio, a través de la musicalidad, los dibujos, las sensaciones, entre otros. Para esta etapa se ve el interés por vivenciar la *experiencia* como lugar de aprendizaje a través de la estimulación de sentidos y las lúdicas que le permitan comprender y comprenderse en su entorno social. La *corporeidad* se ve reflejada en la orientación por la expresión corporal y gestual desde sus formas auténticas de ser.

De 5 a 9 años de edad es ideal la pre-danza, espacio que prioriza el movimiento libre y el uso de imágenes o sonidos que se relacionen con la naturaleza, todo esto a través de juegos, rondas, mitos y leyendas, siempre dando prelación a sus propias sensaciones y emociones. En este nivel se le da una gran prioridad al reconocimiento de sí mismos como sujetos sociales, en capacidad de analizar sus propios comportamientos y darle vida desde la danza a sus propias ideas e imaginarios. Se hace evidente el interés por el autoconocimiento emocional y sensible y a la identificación de sus subjetividades y *corporeidades* e incluso, podría afirmarse que el aprendizaje de lo corporal pasa un poco a un segundo plano. Es ideal la danza libre, espontánea, subjetiva y expresiva para permitirle crear desde allí y plasmar sus propuestas creativas.

En este nivel se les brinda a los estudiantes la posibilidad de plasmar en sus movimientos sus *propias imágenes*, su *personalidad*, su *emotividad*, su *originalidad* y su *energía emocional* (MEN, 2000, pág. 74. *Cursivas más*).

Entre los 9 y los 14 años se hace funcional la coreografía como herramienta para el fortalecimiento de la coordinación, la teatralidad, la grupalidad, el aprendizaje de danzas tradicionales (locales y ajenas), rituales, de cocina y de tejido, sabiendo la historia y el contexto de

las mismas. La *corporeidad* se ve reflejada en el incansable interés por la conservación de las culturas a las que cada uno pertenece, fortaleciendo lazos de identidad y apropiación cultural desde actividades que complementen la danza tales como la historia, el contexto, la vestimenta, las coplas, la cocina y las artesanías. La apropiación de estos elementos le dará al estudiante la seguridad y comodidad expresiva para la interpretación, comprensión y reflexividad de las danzas a ejecutar. Esa misma apropiación les permitirá a los estudiantes la creación de movimientos propios los cuales se acoplen a las propuestas tanto de danzas tradicionales como de la danza en general.

Para finalizar, de 14 a 18 años la danza funcionará de la misma manera que la etapa anterior, pero añadiendo nuevas técnicas como la danza clásica, contemporánea, entre otros, además de permitirse *ser* en su autonomía a través de las mismas. En la danza folklórica se añadirá el enlace con la geografía, manufactura, artesanías, literatura, tradición oral, religiones, medicina popular y la investigación de las tradiciones a interpretar. Todos estos elementos, al igual que en el nivel anterior, le permitirán fortalecer su identidad e identificar lo que le gusta y lo que no, además de permitir comprenderse como un sujeto auténtico, capaz de dialogar y debatir de manera sana y coherente en su entorno. El estudiante se sentirá en capacidad de expresarse a través un equilibrio entre las técnicas de danza y su creatividad, pues en este nivel, su capacidad expresiva y gestual se encontrará mucho más pulida para genera composiciones dancísticas mucho más claras para su público y para sí mismo.

A Modo de Síntesis

El documento finaliza con tres tablas en las cuales se presentan, nuevamente, los logros, pero aquí se amplían, en primera medida, gracias a su división por agrupación de grados y, en segunda medida, por involucrar cuatro premisas más para poder dar claridad de los objetivos a lograr, mencionadas como “dimensiones de la experiencia”: la dimensión intrapersonal, la interacción con la naturaleza, la dimensión interpersonal y la interacción con la producción artística y cultural y con la historia (MEN, 2000, págs. 93 – 95).

Estas tablas permiten reconocer y reafirmar la información descrita en los apartados anteriores, así que este último momento permite demostrar con mayor claridad los hallazgos más relevantes encontrados dentro del análisis de los Lineamientos Curriculares para el área de danza con relación a las nociones de corporeidad y experiencia.

El cuadro número 11, que agrupa los grados de preescolar, 1º, 2º y 3º refleja la *corporeidad* en la expresión de emociones, la cual se hace fundamental desde estas primeras edades para que se permitan a sí mismos, expresar sus pensamientos, sentimientos y opiniones sin duda de sí mismos, pero con una forma asertiva y respetuosa en el diálogo. Se hace significativa también la construcción de su subjetividad e identidad desde los lazos familiares, los cuales le entregan información sobre sus tradiciones.

La *experiencia* es un eje fundamental aquí, pues la mayoría de los elementos que se utilizan como inspiración para la creación e interpretación de la danza, surgen de la observación y percepción sensible de elementos específicos como los gestos de sus familiares, las imágenes y los movimientos que reconoce en la naturaleza y las ideas que le surgen a través de los medios de comunicación, lo que sucede en las calles, en sus momentos de juego, etc. Este interés por identificar esos puntos sensibles para su exploración corporal, lo conservarán como un sujeto

activo, curioso y capaz de analizar a detalle su entorno y sus propias reacciones debido a la percepción de todo lo que lo rodea.

La *relación corporeidad-experiencia* se hace visible en la aceptación y valoración de sus propias propuestas creativas, aceptándose como un sujeto diferente a todos los que lo rodean y considerando sus propios aportes como válidos y significativos.

En el cuadro número 12, donde se agrupan los niveles de 4°, 5° y 6°, se demuestra la *corporeidad* en los logros asociados a la creatividad y al movimiento libre. Para estas edades se hace importante (para fortalecer la identidad y la corporeidad) que el estudiante demuestre un interés por bailar como él mismo y demostrar gusto al hacerlo, que dimensione la danza como una herramienta donde puede demostrar sus sentimientos e ideas, que se interese por buscar música o ritmos que lo inspiren a moverse libremente y además demostrar curiosidad por conocer más a fondo la cultura y las danzas de su región a través del material audiovisual y/o el diálogo con su familia.

La *experiencia* no se hace tan evidente como la corporeidad; sin embargo, se puede rescatar que se le da suma relevancia a que el estudiante logre despertar su sensibilidad corporal, rítmica, musical y anímica, que se sienta capaz de transformar sus comportamientos y modos de moverse a través de la reflexividad y el análisis de sí mismo y que, además, toma la improvisación como un momento corto, finito y único de disfrute y autoconocimiento.

La *relación corporeidad-experiencia* se puede ver principalmente en la valoración de sus propias opiniones e ideas dentro del aula, permitiéndose a sí mismo darse un lugar de introspección y autorreconocimiento como un sujeto emocional, pensante, crítico, auténtico dentro del aula y

que percibe los estímulos de su alrededor de manera diferente a sus compañeros y lo comprende con naturalidad.

Para los grados 7º, 8º y 9º, el cuadro número 13 demuestra una importante relevancia por el estudio de técnicas corporales y coreográficas además de un fuerte interés por la investigación a profundidad de cada aspecto de la danza que ejecuta. En sus logros la *corporeidad* se identifica el interés de que los estudiantes de estos niveles actúen de manera madura y espontánea en su subjetividad, componga fragmentos cortos de danza de manera creativa y auténtica, se comunique de manera segura y asertiva, se interese a profundidad por las danzas y las tradiciones que lo identifican a él y a quienes lo rodean y que, además, vivencie la danza en su vida cotidiana y logre aprender de sus familiares y su comunidad. Todos estos elementos forjarán sujetos capaces de identificarse en su identidad y corporeidad de manera segura.

La *experiencia* se visibiliza en lograr que el estudiante viva y disfrute su cotidianidad como un sujeto curioso, observador y analítico de lo que lo rodea, transformando esos momentos en inspiración para sus creaciones y evocaciones danzadas, componiendo desde la indagación corporal y procurando salir de su zona corporal de confort. Además, se desea que el estudiante sea capaz de asumir el error como una oportunidad de experiencia para la creación de nuevos caminos en la danza. La ritualidad surge como un elemento de conexión, autopercepción, inspiración y creación desde lo efímero del mismo.

La *relación corporeidad-experiencia* se demuestra al darle importancia, aun siendo jóvenes, a sus emociones y reacciones sensibles del entorno, de las experiencias en el aula y de lo que logra percibir tanto en el papel de intérprete como en el de espectador de la danza.

Como se mencionó en las generalidades, la danza es la única área artística que no presenta tabla de logros para los grados 10° y 11°. La única información que tienen los docentes como sugerencias para estos dos últimos grados escolares son las orientaciones pedagógicas para jóvenes entre los 14 y 18 años descritos en el apartado anterior (MEN, 2000, pág. 74).

Según estas orientaciones pedagógicas, se podría deducir que, para los dos últimos grados escolares, se fortalecerá la *corporeidad* desde la construcción de nuevas propuestas creativas mucho más consolidadas que, haciendo referencia a las danzas tradicionales, se fortalecerán en su escenificación y su discurso, a través de nuevos conocimientos como las artesanías, la manufactura y la historia, consolidando su sentido de pertenencia e identidad.

La *experiencia* se dimensiona dentro del trabajo de creación colectiva y la efimeridad del espectáculo en el aula-escenario, permitiéndoles reflexionar sobre sus prácticas como sujetos, como estudiantes y como bailarines dentro del contexto escolar.

La *relación corporeidad-experiencia* se podría dimensionar en ese relevante interés por valorar hasta en los últimos años escolares la autopercepción de sí mismos, la interpretación de sus emociones y el fortalecimiento de sus subjetividades, egresando así, estudiantes seguros de sí mismos y capaces de enfrentar con tenacidad, sensibilidad y alegría los caminos futuros.

Conclusiones

Como primera medida, se puede afirmar que las nociones de corporeidad y experiencia se hacen visibles y tienen gran relevancia para el área de danza dentro de los Lineamientos Curriculares. En el análisis se hizo evidente el interés por posicionar la danza dentro de la escuela como un espacio donde se les permite *ser* a los estudiantes, fortaleciendo así su identidad, espontaneidad y autenticidad, elementos que les permite reconocerse en la danza y expresarse de manera única a través de la valoración y el respeto por su propia corporeidad. La experiencia, por su parte, es un eje que aparece muy de la mano con la activación de las capacidades sensibles, permitiéndole al estudiante dimensionar su entorno de manera más poética y, a partir de allí, pueda construir imaginarios creativos para bailar. La relación corporeidad-experiencia se manifiesta principalmente al hacer constante mención de la subjetividad como eje fundamental para el aprendizaje de la danza en la escuela, pues esto permite flexibilizar los contenidos formativos en cada una de las regiones del país y en cada uno de los participantes, teniendo como prioridad ofrecer un espacio significativo para los mismos.

Los nodos de categorías para el eje de *corporeidad* que se propusieron para este trabajo aparecen dentro de los Lineamientos Curriculares de una manera muy notoria, principalmente bajo el interés de fortalecer la identidad desde el aprendizaje y la valoración de las propias representaciones culturales de los estudiantes y de sus familias a través de la danza.

El lenguaje corporal y la gestualidad son elementos que le permitirán al estudiante darse un espacio para sí mismo a través de ejercicios en el aula que lo inviten a realizar movimientos propios y libres y que pueda comunicarse en el aula-escenario a través de su cuerpo de manera única y espontánea.

El fortalecimiento de la corporeidad en la escuela a través de la danza le posibilitará al estudiante generar capacidades de comunicación y expresión que le permitan tener una comunicación asertiva en sus entornos cotidianos en casa y en la escuela, y la creatividad será uno de los elementos desde los cuales pueda sentirse cómodo para analizar, comprender, exteriorizar y canalizar sus pensamientos, sentimientos y emociones de manera sana y empática consigo mismo.

La visión holística en la relación corporalidad-corporeidad se hizo evidente, de manera deductiva, dentro de los Lineamientos al reconocer que, para lograr ciertas cualidades o características de movimiento al bailar, será importante el autoanálisis del movimiento del propio cuerpo de manera enlazada a los estados emocionales. Como se ha mencionado dentro del análisis, las emociones pueden afectar directa e inconscientemente el trabajo muscular que se requiere para realizar ciertos movimientos. Un estudiante que sienta angustia o nervios tendrá mayor dificultad para ejecutar movimientos suaves, lentos o equilibrados y en estos casos, se hace pertinente una guía y orientación por parte del docente para disminuir esas emociones que pueden estar bloqueando el cuerpo.

Los nodos de categorías para el eje de *experiencia* que se propusieron para este trabajo aparecen dentro de los Lineamientos Curriculares de una manera no tan evidente, pero sí deductiva, principalmente cuando se hacía constante mención de las propuestas lúdicas como herramienta fundamental para el aprendizaje en ambientes de armonía y juego que les permitiera dejarse permear de elementos externos, como sus compañeros o la música, y generar experiencias sensibles a partir de allí.

La experiencia corporal se reconoce principalmente en las secciones donde se habla tanto de los tecnicismos como de la danza libre y espontánea, pues la constante búsqueda de un disfrute

emocional, sensorial y corporal (a través de la sensibilidad) generará en los estudiantes la reflexividad y transformación de sus pautas de movimiento que los encaminen a la construcción de una danza auténtica y espontánea en cada uno de ellos.

Bajo esta misma ruta de aprendizaje a través del movimiento del propio cuerpo, sucede la finitud y efimeridad de la experiencia (características fundamentales de las danzas rituales) pues, como se afirmó dentro de la conceptualización, una de las características de la danza como arte es su particularidad momentánea, que dura mientras el cuerpo se mueve. Al acabar la danza en tanto el estudiante se detenga, se activa la capacidad de receptividad a las sensaciones, emociones y recuerdos que queden de esos momentos, creando a través de sí mismo un ‘repertorio’ de eso que le gusta bailar, de esas formas de moverse que disfruta más o de esos ejercicios grupales donde más aprende de sus compañeros, construyendo una forma única y consciente de bailar como él mismo.

La experiencia como término en ocasiones aparecía utilizado dentro de los Lineamientos se utilizaba para hacer referencia a ella como sinónimo de experimento, como momento de exploración o de práctica y repetición en la danza, característica que, como fue demostrado dentro de la conceptualización, no hace referencia a la experimentación y la indagación a través de la curiosidad.

Los nodos de categorías para el eje de *corporeidad-experiencia*, como elementos que suceden de manera conjunta, aparecen dentro de los Lineamientos Curriculares al hacer constante mención de la construcción de subjetividades como uno de los objetivos de la danza en la escuela, tal como ya se ha hecho evidente. La valoración de la identidad cultural, la creatividad, la espontaneidad, la expresión de ideas, sentimientos y emociones, la sensibilidad, la reflexividad, la introspección, la conciencia, existencia y narrativa corporal, entre muchos otros elementos,

permiten que el estudiante busque sus lugares de comodidad, libertad y autenticidad para habitar en la danza y, principalmente, su entorno con una postura más altiva ante la vida y ante sí mismo.

Reflexiones Pedagógicas

Luego de este proceso se hace oportuno preguntarse por las instituciones que imparten danza y por los docentes que la enseñan. ¿Las instituciones y los docentes leen, comprenden, valoran y aplican estos Lineamientos?, ¿comprenden el objetivo de la danza en la escuela y procuran lograrlo?, ¿dimensionan la danza como un elemento fundamental para el desarrollo integral del estudiante?, ¿posicionan la escuela como un lugar para dignificar este arte corporal? Como bien se sabe, en ocasiones las Leyes, los Decretos, los Lineamientos y hasta la misma Constitución Política pueden estar escritas con suma claridad, pero no suelen llegar a ser aplicadas de manera coherente y pertinente.

Los *Lineamientos Curriculares para la Educación Artística* en el área de danza no presentan un listado de técnicas de danza que se deban enseñar en cada uno de los niveles, tales como danzas tradicionales, internacionales, universales (como la danza clásica o la danza contemporánea), entre muchas otras opciones. Por lo contrario, los Lineamientos se centran en logros de formación humana, sensible y creativa a través de la danza y aquí se hace pertinente cuestionar dos elementos: ¿puede esta estructura formativa (sin tecnicismos) perjudicar la ardua labor del gremio dancístico en Colombia por dignificar este arte como una real profesión?, ¿están capacitados los docentes en danza para elegir de manera coherente y pertinente los contenidos técnicos para ofrecerle al estudiante un aprendizaje digno de la danza además de encaminarlos a lograr los objetivos propuestos dentro de los Lineamientos?

La *Serie de Lineamientos Curriculares para la Educación Artística* fue un documento publicado en el año 2000, a puertas de tener un auge nunca antes visto de carreras profesionales en danza en distintas ciudades del país. Esta profesionalización, 22 años después, ha generado un sinnúmero de nuevas preguntas e inquietudes sobre la danza que, probablemente, para el momento de la publicación de estos Lineamientos no se habían cuestionado en todo el territorio nacional, o no de manera académica, investigativa y profunda. A partir de esto surgen nuevas posturas sobre el papel de la danza en la escuela, ¿se sigue viendo la danza de manera recreativa en la escuela?, ¿las instituciones presentan la danza como una opción de la cual es posible profesionalizarse en el país?, ¿los Lineamientos deben buscar enlazar sus propuestas a las propuestas formativas de las instituciones universitarias? La danza es un gremio muy golpeado en el ámbito de dignidad laboral y así mismo, estigmatizado y rechazado como una profesión innecesaria y que no hace parte de los intereses del estado y la industrialización, y es fundamental, a partir de este tipo de indagaciones, resignificar nuestro quehacer como artistas danzarios en un país como Colombia, que históricamente ha bailado.

Con las preguntas planteadas anteriormente, el presente trabajo investigativo puede tener una continuidad a través del análisis de políticas públicas más recientes (del 2000 a la actualidad) que dimensionen la danza como herramienta pertinente para la formación escolar. Se pueden encontrar documentos como las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media²⁹ y las Orientaciones para el área de Educación Artística³⁰. Teniendo presente que estos documentos hablan de las artes en una generalidad y no poseen capítulos extensos de cada una de las artes, se podrían hacer inferencias de cómo se dimensiona la danza para la escuela en estos

²⁹ Ministerio de Educación Nacional, 2010. <https://n9.cl/c7ybo>

³⁰ Secretaría de Educación del Distrito, 2014. <https://n9.cl/bjqts>

documentos más actualizados, teniendo en cuenta que allí no se ofrece un contenido preciso, específico, profundo ni extenso que hable de la danza en la escuela de forma detallada.

El interés de este trabajo de grado, además de resignificar la corporeidad y la experiencia como elementos que pueden generar nuevas alternativas en la escuela, fue dimensionar la danza como una asignatura que se hace urgente aplicar en las instituciones para el fortalecimiento de comunidades que caminan en equipo, que dejan de lado la competitividad y prioriza la formación de estudiantes que se reconocen como personas capaces de transformar positivamente los entornos que habitan.

Luego de este análisis, este trabajo vuelve a reafirmar, como muchos otros, que la pertinencia del área de danza en la escuela es fundamental para el desarrollo integral de los niños y jóvenes en Colombia, y que una real aplicación de estos Lineamientos y nuevas propuestas pedagógicas podrían generar con el paso del tiempo, algunos cambios en la forma en que los colombianos somos, pensamos y habitamos el mundo.

Como los Lineamientos Curriculares son documentos orientadores y no se presentan sus propuestas como una exigencia, se hace fundamental continuar con investigaciones que reflexionen acerca del papel del docente como ente crítico, reflexivo y analítico con capacidades de creación curricular pertinentes para la danza en la escuela y su contexto, permitiendo así nuevas experiencias significativas en el aula, más que una constante repetición de contenidos técnicos o recreativos. Además, como fue evidente en el análisis, no se presenta un plan de estudios de técnicas de danza que se deban enseñar sí o sí en la escuela, sino que le dan la posibilidad al docente (y a la institución) de analizar el contexto de la escuela y los niños que la habitan y a partir de allí, poder tomar decisiones sobre lo que se va a enseñar, priorizando la apropiación cultural de los elementos dancísticos que nos representan culturalmente como colombianos.

Este trabajo no pretende ser una verdad absoluta ni un final definitivo, el interés principal es incentivar la investigación en danza para lograr paso a paso la dignificación de nuestro quehacer como docentes artísticos y nuestra fundamental labor social en la escuela para la formación de ciudadanos sensibles, empáticos, capaces de indagar sobre las artes y con interés por vivir en la danza como experiencia única y trasgresora de conocimiento y autoconocimiento.

De manera personal, puedo afirmar que la construcción de este trabajo de grado ha trascendido en mi práctica pedagógica permitiéndome comprender las realidades de cada uno de mis alumnos, valorar, respetar y darle utilidad creativa a sus corporeidades y experiencias tan auténticas e irrepetibles para poder generar lazos más cercanos y horizontales que nos permitan aprender y descubrir(nos) desde la danza en colectivo y sin jerarquías. Con esta percepción mucho más clara en mí como docente de danza, puedo afirmar que mis estudiantes están ingresando a un aula donde no solo aprenden sobre su cuerpo y sobre la danza, sino también sobre sí mismos como sujetos capaces de transformar su propia realidad y la de su entorno.

Bibliografía

- Barbosa, Paula; Murcia, Napoleón. (2012). *Danza: escenario de construcción y proyección humana*. Universidad de Caldas. <https://n9.cl/kxqjg>
- Barrera Díaz, María Fernanda. (2009). *La danza, un proyecto educativo a nivel escolar y profesional*. [Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional].
- BBVA. (2020). *Entrevista a Igor Yebra*. <https://n9.cl/0rwm7>
- Bovio, Arturo. (1998). *Las fronteras del cuerpo, crítica de la corporeidad*. Ediciones Abya Yala. [Archivo PDF] <https://n9.cl/1zbom>
- Canal ISEP. (19 de agosto de 2020). *Jorge Larrosa / Entrevista* [Archivo de Video]. YouTube. <https://n9.cl/0ga6u>
- Constitución Política de Colombia* [Const.]. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Cortés, Liz; Cruz, Leydy; Oñate, Luz; Verano, Diana. (2016). *Mujer, corporeidad y danza*. [Trabajo de Grado de Especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://n9.cl/mnugxy>
- Díaz Ospina, María Eugenia. (2017). *La danza, construcción de sentidos en la escuela*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://n9.cl/2wj09>
- Echeverry Zambrano, Pilar. (2007). *Canon, cuerpo y resistencia. La corporeidad en la danza contemporánea como desafío a la representación corporal*. [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <https://n9.cl/rm88c>

Ferreira Urzúa, Mariela. (2009). *Un enfoque pedagógico de la danza*. Educación Física - Chile.

<https://n9.cl/u371s>

Fuentes Serrano, Ángel Luis. (2006). *El valor Pedagógico de la Danza*. [Tesis Doctoral,

Universitat de Valencia]. <https://n9.cl/yq3zv>

Gallo, Luz Elena; Castañeda, Gloria. (marzo de 2009). *La experiencia de la danza en la constitución de subjetividades*. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia.

<https://n9.cl/6nlvx>

Ginzburg, Carlo. *Mitos, emblemas e indicios*. (1986) Morfología e historia. Gedisa Editorial.

González, C.; González, A. (30 de septiembre de 2010). *Educación física desde la corporeidad y*

la motricidad. Scielo. <https://n9.cl/61fme>

Hanin Colectivo Escénico. (27 de marzo de 2016) *Relación y diferencias entre*

corporalidad/corporeidad. <https://n9.cl/m4a3>

La pedagogía que vendrá. (2007). *Jorge Larrosa – La experiencia – Parte 1*[Archivo de video].

YouTube. <https://n9.cl/2dg5u>

La pedagogía que vendrá. (2007). *Jorge Larrosa – La experiencia – Parte 2* [Archivo de video].

YouTube. <https://n9.cl/cosri>

Larrosa, Jorge. (2009). *Experiencia (y alteridad) en Educación*. <https://n9.cl/uz829>

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Ministerio de Educación Nacional.

López Zambrano, Olga Lucía. (2015). El lenguaje corporal en el marco curricular y pedagógico de Colombia en el periodo de 1994 – 2014. [Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional].

- Macías Osorno, Zulai. (2010). *El poder silencioso de la experiencia corporal en la danza contemporánea*. [Tesis de Maestría, UNAM]. <https://n9.cl/qukd2>
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Serie de Lineamientos Curriculares para la Educación Artística*. <https://n9.cl/45u43>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Lineamientos Curriculares*. <https://n9.cl/qot0p>
- Nicolás, Gregorio Vicente; Ureña Ortín, Nuria; Gómez López, Manuel; Carrillo Viguera, Jesús. (2010). *La danza en el ámbito educativo*. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, N° 17. <https://n9.cl/r8wsn>
- Palacios González, Jesús. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y Alternativas*. Editorial LAIA Barcelona. <https://n9.cl/dbad>
- Páramo Valero, Víctor. (14 de septiembre de 2010). *El eterno dualismo antropológico alma-cuerpo: ¿roto por Laín?* Universidad de Valencia. España. <https://n9.cl/lfruw>
- Real Academia Española*. (s.f.) Diccionario de la lengua española, versión 23.5 en línea. <https://dle.rae.es/experiencia> Consulta año 2022.
- Renzi, Gladys Miriam. (2009). *Educación Física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia*. Revista Iberoamericana de Educación. <https://n9.cl/kbm8g>
- Riveros, Augusto. (2014). *La corporeidad en la escuela y la construcción de los sentidos de la política educativa*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. <https://n9.cl/3x298>