Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

La inmaterialidad de la danza en la enseñanza de la Composición Coreográfica

Tesis presentada para obtener el grado de

Doctora en Investigación e Innovación Educativa

Presenta

Carolina Ramírez Reyes

Directora de tesis

Dra. Anayuri Güemes Cruz

Diciembre 2025

Asesores de Tesis

Dra. Anayuri Güemes Cruz

Dr. Neptalí Ramírez Reyes

Dr. Abraham Moctezuma Franco

Dra. Verónica Sánchez

Dra. Alejandra Olvera Rabadán

Resumen

La composición coreográfica (CC)[1] es un área fundamental de la danza. En su enseñanza han prevalecido los elementos teórico-prácticos de la disciplina utilizados como herramientas técnicas para manipular su materialidad —el cuerpo—. Esta tesis propone estudiar a la inmaterialidad como componente clave de la CC y su pedagogía por considerar que puede enriquecer los procesos creativos involucrados en su enseñanza. Este objetivo requirió procesos de indagación documental, descripción, análisis e interpretación que se desarrollaron en dos apartados. El primero explora: la inmaterialidad como concepto estético; el cuerpo desde la filosofía; la CC como disciplina dancística; la evolución histórica de la danza escénica occidental (DEO)[2] y su institucionalización en México; y la influencia de las teorías filosófica, estética, curricular y pedagógica en la enseñanza de la danza. El segundo, integrado por el trabajo de campo, implicó la dimensión pragmática del proyecto. Este se realizó en noviembre de 2023 a través de dos instituciones de educación superior (IES)[3]: la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y la Universidad de las Artes de Yucatán. Se contó con la participación voluntaria de docentes y alumnos de los dos emplazamientos y con expertos en la enseñanza de la CC. Se recopilaron y analizaron las experiencias a través de entrevistas en profundidad y grupos de discusión. El análisis mostró que los sujetos participantes consideran fundamental a la inmaterialidad en la enseñanza de la CC ya que está involucrada, tanto en los procesos creativos que sustentan a esta disciplina, como en el descubrimiento de la identidad artística de los estudiantes. Aunque se reconoció su valor teórico-práctico, se identificó la carencia de elementos metodológicos y didácticos para su enseñanza. Se concluye que la inmaterialidad constituye un elemento fundamental en la práctica educativa de la CC ya que sus características —vinculadas a la subjetividad— favorecen el desarrollo integral de los estudiantes al equilibrar aspectos teóricos y técnicos de la danza con dimensiones sensibles y reflexivas de cada sujeto.

[1] En adelante CC.
[2] En adelante DEO.
[3] En adelante IES.

Dedicatorias

A mi madre y a mi esposo, por su apoyo incondicional.
A mi hija, por ser mi principal impulso en este camino de profesionalización.
A la danza, por permitirme ver el mundo a través de ella.

Agradecimientos

Al SECITHI, por apoyar mi crecimiento profesional a través de la realización de este posgrado.
A la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Facultad de Filosofía y Letras por su contribución a mi desarrollo académico.
Al Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la BUAP por la confianza depositada en mí, y por lo provisto durante los cuatro años del posgrado.
A mi comité tutorial por su escucha, exigencia y aportes para el desarrollo de este proyecto.
A los directivos, docentes y estudiantes de la Licenciatura en Danza de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo por su disposición para compartir su tiempo, experiencias y conocimientos.
A los directivos, docentes y estudiantes de la Licenciatura en Danza de la Universidad de las Artes de Yucatán por su disposición para compartir su tiempo, experiencias y conocimientos.
A la Dra. Anayuri Güemes Cruz, por su confianza, guía y amistad.

Índice

Tabla de contenido

Resumen....II
Tabla de abreviaturas VIII
Introducción 1
Tema: la inmaterialidad en la enseñanza de la composición coreográfica 2
Problema: la inmaterialidad en el proceso educativo de la composición coreográfica 3
Pregunta general.... 3
Preguntas particulares 3
Objetivo general.... 3
Objetivos particulares 4
Premisa.... 4
Relevancia.... 4
Estrategia metodológica.... 5
Primera Parte.... 6
Implicaciones conceptuales, teóricas e históricas de la inmaterialidad y su influencia en la danza y su enseñanza 6
Capítulo I 7
La inmaterialidad como concepto de la filosofía, la estética y la danza.... 7
1.1 Surgimiento y evolución 7
1.2 La inmaterialidad en la filosofía contemporánea 13
1.3 Relación entre la filosofía, la estética y el arte.... 18
1.3.1 La filosofía en el desarrollo de la estética 19
1.3.2 El arte y sus regímenes estéticos 22
1.3.3 Del posmodernismo a la estética contemporánea.... 25
1.4 La filosofía en los regímenes estéticos de la danza.... 32
1.5 Regímenes de lo inmaterial: cruces entre la filosofía y la estética danzaria 39
Capítulo II 45
El cuerpo en la danza 45
2.1 El cuerpo idealizado: dominación vs liberación 45
2.2 El cuerpo expresivo: ámbito existencial de la cultura.... 54
2.3 Pluralización del cuerpo: los nuevos regímenes estéticos.... 63

2.4 El cuerpo en la enseñanza de la danza 70
2.5 Tendencias en el concepto del cuerpo en la danza, su creación y enseñanza 82
Capítulo III 90
Trayectorias de la creación coreográfica 90
3.1 Surgimiento y primeras nociones 90
3.2 Diversificación de las prácticas coreográficas 94
3.3 La composición coreográfica como metodología para la creación 101
3.4 La composición coreográfica como práctica de creación centrada en el sujeto: propuestas pedagógicas 105
3.5 La inmaterialidad en las tendencias teórico-prácticas de la composición coreográfica 114
Capítulo IV 121
Factores sociales, políticos y económicos involucrados en el desarrollo y profesionalización de la danza escénica 121
4.1 La segunda revolución industrial y el capitalismo 122
4.2 La guerra, la ciencia y la filosofía 130
4.3 Factores históricos implicados en el desarrollo de la danza escénica mexicana 137
Preámbulo: el problema de historiografiar la danza 138
4.3.1 Las misiones culturales 141
4.3.2 El nacionalismo 145
4.3.3 Instituciones, personalidades y acontecimientos políticos que impulsaron la profesionalización de la danza en México 149
4.3.4 La danza contemporánea y posmoderna en México 165
4.4 La lógica educativa de la danza en México 175
4.4.1 Factores pedagógicos 175
4.4.2 Factores estéticos, creativos y políticos 180
4.5 Danza, contexto y educación coreográfica en México 184
Capítulo V 187
Currículo, estética y filosofía del cuerpo: marcos teóricos presentes en la enseñanza de la danza 187
5.1 Tendencias curriculares presentes en la enseñanza de la danza 187
5.1.1 La teoría curricular 188
5.1.2 Los contenidos de aprendizaje desde la teoría curricular 204
5.2 La inmaterialidad en la teoría estética y las practicas creativas de la danza 210

5.2.1 La teoría estética y los regímenes del arte 211
5.2.2 Teorías estéticas en diálogo: la dualidad material/inmaterial del arte 223
5.2.3 La dualidad de la danza: implicaciones pedagógicas y creativas de su enseñanza 235
5.3 La inmaterialidad en la evolución filosófica del cuerpo 240
5.3.1 El cuerpo: de la tradición filosófica occidental a la filosofía moderna 241
5.3.2 El cuerpo en la teoría filosófica contemporánea 247
5.3.3 Cuerpo, poder y resistencia: deconstrucción del dualismo cartesiano y perspectivas decoloniales en la danza 266
Segunda Parte 272
La inmaterialidad en la enseñanza de la composición coreográfica 272
Capítulo VI 273
Metodología y trabajo de campo 273
6.1 Modelo de investigación 273
6.1.1 Paradigma 273
6.1.2 Metodología de estudio 277
6.1.3 Perspectiva 281
6.1.4 Enfoque 284
6.2 Diseño de investigación 285
6.2.1 Tipo de diseño y temporalidad 285
6.2.2 Alcances 287
6.2.3 Estrategias 288
6.2.4 Método 290
6.2.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos 292
6.2.6 Población, muestra de estudio y participantes 296
6.2.7 Propuesta de ejecución 298
6.2.8 Estrategia de análisis 302
Capítulo VII 304
La inmaterialidad en las prácticas pedagógicas y procesos creativos de la composición coreográfica 304
7.1 La inmaterialidad como dimensión de la danza 305
7. 2 La inmaterialidad en la enseñanza de la composición coreográfica 311
7.3 Estrategias didácticas de la inmaterialidad 325

7.4 La inmaterialidad en los programas de asignatura 343
7.5 Complejidades y aportes educativos 355
Conclusiones 368
Consideraciones pedagógicas para la enseñanza de la Composición Coreográfica 379
Metodología Multidimensional para la enseñanza de la Composición Coreográfica 381
Bibliografía 414
Anexos 432
Anexo A. Mallas curriculares revisadas 432
Anexo B. Guía de entrevista en profundidad para docentes 433
Anexo C. Guía de entrevista en profundidad para estudiantes 434
Anexo D. Guía de entrevista en profundidad para expertos 435
Anexo E. Indicaciones para los grupos de discusión 436
Anexo F. Guía para grupo de discusión con estudiantes 437
Anexo G. Guía para grupo de discusión con expertos 438
Anexo H. Consentimiento informado 439
Anexo I. Objetivos, preguntas y subpreguntas de investigación 443
Anexo J. Ejemplo de una matriz de vaciado 444

Tabla de abreviaturas

Abreviatura	Significado
CC	Composición Coreográfica
DEO	Danza Escénica Occidental
IES	Instituciones de Educación Superior
EM	Estética Modal
NM	Neo-materialismo
EDO	Escena Dancística Occidental
CENIDID	Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza
BMC	Body-Mind Centering
DBA	Departamento de Bellas Artes
SEP	Secretaría de Educación Pública
INBA	Instituto Nacional de Bellas Artes
ADM	Academia de la Danza Mexicana
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
CENART	Centro Nacional de las Artes
CsO	Cuerpo sin órganos
UMICH	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
UNAY	Universidad de las Artes de Yucatán
CICO	Centro de Investigación Coreográfica
ENDNyGC	Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello
END	Escuela Nacional de Danza
MMECC	Metodología Multidimensional para la Enseñanza de la CC.
ENDF	Escuela Nacional de Danza Folclórica

Lista de tablas

Número	Nombre	Página
1	Tendencias de la danza escénica mexicana	172
2	Criterios de elegibilidad	297
3	Fases y actividades del trabajo de campo	298
4	Procedimiento de aplicación de instrumentos	299
5	Cronograma del trabajo de campo**.** UNAY	299
6	Cronograma del trabajo de campo**.** UMICH	300
7	Cronograma del trabajo de campo con expertos	301
8	Cronograma de entrevistas y grupo de discusión con expertos	301
9	Elementos de la danza y la CC a través del tiempo y los autores	337
10	Propuesta de recategorización de los elementos de la danza, las herramientas, recursos y estrategias de la composición coreográfica	338
11	Análisis categorial de la función pedagógica de la inmaterialidad en la composición coreográfica	365
12	Articulación entre categorías analíticas y núcleos metodológicos en la enseñanza de la Composición Coreográfica	380
13	Tendencias creativas y estéticas de la danza escénica occidental	407
14	Núcleos metodológicos de la MMECC	410

Lista de figuras

Número	Nombre	Página
1	Subdimensiones de la inmaterialidad de la danza	311
2	Funciones de la inmaterialidad en del proceso educativo de la CC	324
3	Estrategias inmateriales de la CC	342
4	La inmaterialidad en el diseño curricular de la CC	355
5	Metodología Multidimensional para la Enseñanza de la Composición Coreográfica (MMECC)	406

Introducción

La CC ha mantenido una presencia constante en la educación institucionalizada de la danza en el nivel superior, consolidándose como un eje fundamental de su enseñanza. No obstante, esta relevancia disciplinar -tanto en el ámbito académico como en el profesional-, la CC no se ha constituido como objeto central de investigación dentro de la pedagogía de la danza. La escasez de investigaciones podría generar, de manera equivocada, la percepción de que este campo no ha experimentado desarrollos significativos a nivel teórico, artístico o pedagógico, minimizando su potencial como problemática digna de investigación educativa. Esta paradoja entre su centralidad educativa y su marginalidad investigativa implica delimitar con claridad el ámbito en donde se inscribe la CC como una práctica pedagógica, siendo este la enseñanza de la danza en la educación superior, ámbito en donde la CC emerge como una de las áreas teórico-pedagógicas fundamentales; en su interior, se encuentra el concepto de inmaterialidad, eje central de esta investigación. Su exploración requirió, por un lado, la identificación de sus fundamentos conceptuales desde la filosofía y la estética; por el otro, realizar un recorrido histórico que nos permitiera comprender el desarrollo de la danza y la CC como campos autónomos del arte y la educación. Este trayecto histórico-filosófico permitió dilucidar las diversas conceptualizaciones del cuerpo en los diferentes regímenes dancísticos; el proceso de institucionalización de la danza como campo educativo en México; la incorporación de la CC como dimensión formativa esencial; y finalmente, los modelos pedagógicos que han orientado su enseñanza. Con este horizonte como fundamento, la presente tesis se estructura en dos grandes apartados. El primero, de carácter documental, construye el marco teórico-histórico que permitió examinar la evolución conceptual de la inmaterialidad en la filosofía, la estética y la DEO. El segundo, despliega la dimensión empírica de la investigación a través de un trabajo de campo diseñado para estudiar la inmaterialidad en las prácticas pedagógicas y creativas de la CC, con el fin de comprender su función en la danza como manifestación artística, proceso creativo y disciplina educativa.

Tema: la inmaterialidad en la enseñanza de la composición coreográfica

En primer lugar, resulta fundamental definir el concepto de danza que sustenta esta investigación. Según Dallal (1999), la danza "posee elementos objetivos y subjetivos en un solo evento [...] interviene tal número de fuerzas y elementos de tipo subjetivo e inmaterial" (p. 236). Esta definición establece que la danza se conforma por la interacción entre materialidad e inmaterialidad, aspectos que, dada su relevancia constitutiva para la danza, deberían considerarse fundamentales en la enseñanza. No obstante, históricamente la pedagogía dancística ha privilegiado lo material al enfatizar la forma sobre el contenido, las destrezas físicas sobre el desarrollo creativo o sensible, y la técnica sobre la formación artística. Este enfoque ha suscitado cuestionamientos sobre los contenidos esenciales de la enseñanza dancística, generando en el discurso pedagógico ciertos consensos, a manera de debate, respecto a lo que los estudiantes deben desarrollar: lo técnico-material, que abarca tanto las técnicas de entrenamiento corporal como las herramientas para la creación; o lo inmaterial, entendido como el universo intersubjetivo de ideas, imaginarios, emociones e intenciones creativas que preceden y orientan la creación coreográfica.

Desde los inicios de la profesionalización de la danza en México, la creación coreográfica ha constituido un pilar formativo esencial al ser parte fundamental de los planes de estudio, en donde la encontramos como asignatura bajo la denominación de CC. No obstante, su enseñanza ha mantenido tradicionalmente una concepción restrictiva al ser entendida como "la disciplina que se limita a organizar la danza en frases de movimiento lógicamente escalonadas [a partir de una] supuesta sustancia dancística natural (movimiento fraseado) basado en la estandarización del cuerpo danzante a partir de sus técnicas formativas y expresivas" (Macías, 2021, p.6). Conceptualizar al movimiento como esencia de la danza, implica reconocer que la CC constituye un área disciplinar y formativa compuesta por diversos elementos. Esta naturaleza compleja, en la enseñanza requiere un proceso no sujeto a conocimientos estandarizados, normativas rígidas o estrategias específicas de carácter generalizador; tal como señalan Humphrey (1959), Durán (1993), Islas (2006) y Urreta (2013), no existen fórmulas para enseñar la creación dancística, y cualquier intento por establecerlas atentaría contra su esencia. Sin embargo, en el esfuerzo por sistematizar la creación coreográfica para su inclusión curricular, docentes y coreógrafos han identificado elementos recurrentes y recursos clave que han permitido sistematizar su enseñanza mediante contenidos programáticos y elementos teórico-prácticos; no obstante, dado el carácter

subjetivo e intangible de la inmaterialidad, resulta cuestionable cómo este elemento se integra a la enseñanza formal de la danza.

Problema: la inmaterialidad en el proceso educativo de la composición coreográfica

La subjetividad, inherente a la inmaterialidad, ha obstaculizado su transformación en un elemento de aprendizaje concreto dentro del diseño curricular, es decir, en un contenido capaz de orientar la práctica pedagógica de la CC. Este vacío justifica investigar su abordaje teórico-práctico al considerar que, la inmaterialidad, como un aspecto fundamental del proceso creativo de la CC, sería especialmente útil para comprender la complejidad de la danza, enriquecer su enseñanza y ampliar los horizontes creativos de los estudiantes.

Pregunta general

¿De qué manera está presente la inmaterialidad de la danza en el proceso educativo de la composición coreográfica?

Preguntas particulares

1. ¿Qué conceptualizaciones de la inmaterialidad existen en la filosofía, la estética y la teoría de la danza?
2. ¿Qué concepto tiene la comunidad educativa sobre la inmaterialidad?
3. ¿Cómo se relacionan la inmaterialidad, la composición coreográfica y su enseñanza?
4. ¿Qué componentes pedagógicos y disciplinares son necesarios para abordar a la inmaterialidad en el proceso educativo de la CC?
5. ¿Cuáles son las complejidades educativas involucradas en la enseñanza de la inmaterialidad?
6. ¿Qué aportes educativos generaría la integración intencional de la inmaterialidad a la enseñanza de la CC?

Objetivo general

Investigar la inmaterialidad de la danza en la enseñanza de la composición coreográfica.

Objetivos particulares

- Identificar las conceptualizaciones de la inmaterialidad en la filosofía, la estética y la teoría de la danza.
- Describir el concepto que tiene la comunidad educativa sobre la inmaterialidad.
- Explicar la relación entre la inmaterialidad, la CC y su enseñanza.
- Identificar los componentes pedagógicos y disciplinares necesarios para abordar a la inmaterialidad en el proceso educativo de la CC.
- Analizar las complejidades educativas involucradas en la enseñanza de la inmaterialidad.
- Interpretar los aportes educativos de la inmaterialidad a la enseñanza de la CC.

Premisa

El estudio de la inmaterialidad en la enseñanza de la CC permitirá demostrar su valor como contenido curricular y promoverá un equilibrio entre los elementos del diseño curricular.

Relevancia

Esta investigación surge de la necesidad de integrar a la inmaterialidad en la enseñanza de la CC como elemento fundamental para equilibrar y complementar los conocimientos relativos a su materialidad, y para atender aquel aspecto de la danza donde, según la evidencia teórica, reside su artisticidad. La relevancia de este estudio se manifiesta en tres áreas: a) teórica: la indagación de la inmaterialidad fortalecerá los fundamentos teóricos de la CC; b) curricular: la inclusión de la inmaterialidad en el diseño curricular equilibrará los elementos teórico-prácticos que la integran; c) pedagógica: la inmaterialidad tiene el potencial de transformar la práctica docente y los procesos educativos. Estas áreas sugieren que es imprescindible abordar a la inmaterialidad como componente educativo ya que tiene el potencial de enriquecer sus procesos creativos y educativos, además de contribuir al bagaje cultural, académico e intelectual de docentes y estudiantes. Un aspecto innovador de esta investigación radica en su metodología, la cual situó a los participantes como sujetos clave para comprender la problemática al incorporar sus experiencias como formas de conocimiento válidas, que al ser puestas en diálogo con el marco teórico, generaron cuestionamientos fundamentales sobre los contenidos de aprendizaje que actualmente requiere la enseñanza de la CC. Los aportes de esta investigación se orientaron hacia la construcción de una

propuesta metodológica para la enseñanza de la CC cuya intención es: guiar a los docentes hacia el abordaje explícito e intencional de la inmaterialidad al hacer de esta un elemento concreto de aprendizaje que busca generar un equilibrio frente a su contraparte complementaria: la materialidad.

Estrategia metodológica

El enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo, y se desarrolló mediante el método hermenéutico bajo una perspectiva educativa y un enfoque pedagógico. La metodología cualitativa, según Martínez (2006), permite la realización de estudios destinados a la descripción de los fenómenos para su posterior interpretación ya que permite "identificar, básicamente, la naturaleza profunda de la realidad, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones" (p. 66). El diseño de la investigación fue de tipo no experimental ya que se abordó el fenómeno en su contexto natural y real; en este sentido, la temporalidad fue transversal. La investigación de las variables se llevó a cabo mediante dos estrategias metodológicas: la revisión de documentos y el trabajo de campo, esta última permitió aproximarse a la realidad al recopilar evidencia empírica proveniente de las experiencias y perspectivas de los sujetos participantes. El contexto de la investigación fue el ámbito de la educación superior de la danza en México, por lo que el trabajo de campo se llevó a cabo en dos instituciones: la Licenciatura en Danza de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMICH)[4] y la Licenciatura en Danza de la Universidad Autónoma de Yucatán (UNAY)[5]. Las muestras de estudio se constituyeron por conveniencia, intencionalidad y voluntariedad, mismas que se definieron a partir del establecimiento de criterios de elegibilidad. Se tuvieron tres tipos de sujetos de estudio: docentes, estudiantes y expertos en la enseñanza de la CC. Los programas de asignatura fueron integrados como una fuente documental. Se implementaron técnicas cualitativas tales como entrevistas en profundidad y grupos de discusión que, mediante la transcripción, permitieron transformar las experiencias en documentos. Para el análisis de la información recabada se implementó la técnica cualitativa de análisis de contenido, la cual permite aproximarse a las experiencias y a los conocimientos recopilados, transformándolos en documentos.

[4] En adelante UMICH.
[5] En adelante UNAY.

Primera Parte

Implicaciones conceptuales, teóricas e históricas de la inmaterialidad y su influencia en la danza y su enseñanza

Capítulo I

La inmaterialidad como concepto de la filosofía, la estética y la danza

Con el objetivo de identificar las aproximaciones teóricas que han marcado de manera significativa el desarrollo de la DEO, este capítulo examina cómo ha evolucionado el concepto de inmaterialidad en la filosofía y estética. Para ello, parte de una premisa fundamental: el estudio de la inmaterialidad se inscribe en el paradigma de la modernidad, y requiere examinar su relación constitutiva con la materialidad. Estos conceptos plantean una problemática histórica que permanece vigente en diversas áreas del conocimiento, incluida la danza. Si bien, la filosofía ha liderado el desarrollo teórico-conceptual de estos términos, su problematización también ha ocupado un lugar central en las prácticas creativas y estéticas del arte, por lo que este capítulo explora las transformaciones del concepto de inmaterialidad a través de cuatro ejes clave: el clasicismo, la modernidad, las vanguardias posmodernas y el arte contemporáneo, períodos en los que ha experimentado un desarrollo importante.

1.1 Surgimiento y evolución

Guzmán (2016) explica que, la ontología epistémica que separa al sujeto del objeto, fue planteada por Descartes en 1641 en la obra titulada "Meditaciones metafísicas". Las reflexiones filosóficas sobre la realidad, el conocimiento y el ser contenidas en este libro, fueron las bases para el desarrollo de un antropocentrismo cognoscente que desplazó al teocentrismo (rasgo distintivo del pensamiento renacentista) y dio origen a los principios filosóficos que caracterizan la modernidad. A este movimiento cultural e intelectual que revolucionó el pensamiento, que desestabilizó los principios teológicos como bases dominantes del hombre, el conocimiento, el orden y las prácticas sociales, que dio paso a la razón como camino hacia el conocimiento verdadero y absoluto, se le denomina Ilustración. En este, el enfoque intelectual del saber fue el origen de la diferenciación disciplinar entre conocimientos que engendró a las ciencias como las conocemos en la actualidad. Guzmán explica que, en la Ilustración, la filosofía, la ciencia y el arte se redimensionaron al volverse espacios para la reflexión del mundo, el conocimiento y el ser. Las obras de pensadores tales como Descartes, Kant, Bacon y Voltaire, aunque si bien surgieron durante este periodo, sentaron las bases para el desarrollo antropocéntrico del pensamiento

filosófico de la modernidad. La autora explica que, el antropocentrismo, se refiere a la concepción del ser humano como el centro del universo y de un conocimiento construido a través de la conciencia, integrada por dos partes diferenciadas: mente y cuerpo, esta división también se ha entendido como la separación entre alma y cuerpo, espíritu y materia, pensamiento y emoción; en esta diferenciación, Descartes denominó *res cogitans* a la capacidad mental para generar pensamientos, razonar e imaginar, capacidad que hace del ser humano un sujeto; mientras que por *res extensa* se refirió a todo lo que no pertenece a la mente, a aquello percibido o sentido, que depende del entorno y por lo tanto es ajeno al sujeto. Guzmán explica que Kant hizo del conocimiento una experiencia subjetiva al considerar que el razonamiento, es la capacidad de la psique para percibir y procesar las sensaciones provenientes del mundo al darles estructura y sentido. La autora señala que Kant, en 1987, realizó una crítica hacia el planteamiento metafísico de Descartes al elaborar una filosofía sobre la condición epistémica del hombre. En esta estableció una diferenciación entre el ser y la apariencia; es decir, entre lo que es algo y lo que percibimos de ese algo; en esta teoría, la razón como medio para conocer es la que posibilita la existencia de las cosas, por lo tanto, la realidad es determinada por el sujeto, cuya mente tiene la capacidad de ordenar y estructurar aquello que percibimos y volverlo realidad, en consecuencia, el conocimiento se transforma en un fenómeno de percepción que depende de la razón para su existencia y comprensión; aquí, la materia se vuelve real a medida que es ordenada por la mente, la conciencia y el razonamiento, que fueron transformadas en categorías del entendimiento al permitir conocer el objeto y generar conocimiento. Garrett (1999) explica que el idealismo trascendental, es la teoría filosófica fundada por Kant en la década de 1780. Sus bases surgieron de la filosofía de Platón sobre el mundo de las ideas. El autor explica que para Platón las ideas eran entes inmateriales independientes del mundo físico de las que derivan, por ello señaló que es a través de la percepción que podemos conocer el mundo. Kant, al sustentarse en estas premisas para cuestionar las posibilidades para generar conocimiento, sentó las bases para una filosofía antropocentrista que ve al mundo como encarnación de la conciencia. Su filosofía postula que el mundo solo existe en nuestra conciencia, y es dado a través de la percepción; además, afirma que no todo es posible de ser conocido bajo las leyes objetivas de la ciencia, la razón y su objetividad, por ello hace una diferenciación entre sujeto cognoscente y objeto conocido, a saber: el sujeto que conoce y percibe, determina las condiciones bajo las que se genera el conocimiento y, por lo tanto, todo conocimiento es relativo a cada sujeto.

Prat-Gay (2021) y Guzmán (2016) explican que Descartes hizo un énfasis excesivo en la separación mente-cuerpo, esto derivó en un pensamiento dualista que organizó el mundo occidental en estructuras bipartitas construidas por esencias o substancias que no se relacionan ni integran, por ejemplo: lo interior y lo exterior, lo orgánico y lo inorgánico, lo natural y lo artificial, sujetos y objetos, mente y cuerpo, pensamiento y sentimiento, teoría y práctica; estos compartimentos originaron un pensamiento mecanicista y técnico para explicar, entender y dominar el mundo. García-Acevedo (2015) señala que, pese a que Descartes intentó unificar cuerpo y mente como compuestos que conforman e integran al hombre, el énfasis dado a la diferenciación heterogénea entre las sustancias espirituales y corporales no permitió su unificación. Prat-Gay y Guzmán aclaran que Kant, representa un paso hacia la superación de estas dualidades, pues la forma de organización bipartita del mundo se vio criticada a mediados del siglo XX por la corriente filosófica posmoderna y contemporánea a través de pensadores como Derridá, Deleuze, Guattari, Nietzsche y Ponty. Sus posturas buscaron superar la visión dualista de la modernidad, misma que generó formas hegemónicas de pensamiento. Prat-Gay y Guzmán afirman que la perspectiva monista del mundo, en la posmodernidad, dio origen al materialismo filosófico; este considera como única sustancia existente a la materia; bajo esta noción (advierten las autoras) habría que repensar la historia, los principios científicos y los conocimientos. García-Acevedo (2015) puntualiza que, el cuerpo, como evidencia material de la existencia del hombre, comparte con los objetos la existencia externa de una realidad construida mediante la percepción. También explica que la imaginación es una fuerza cognitiva (diferenciada de la fuerza del entendimiento) que vincula mente y cuerpo, pues a través de ella nos hacemos una idea de la existencia de las cosas y llegamos a conocerlas desde nuestra propia perspectiva, a saber: la imaginación se dirige al cuerpo para intuir algo a través de la percepción, mientras que la mente se dirige a sí misma en el acto de entender. Estos principios hicieron de la verdad un conocimiento relativo a la perspectiva individual, una forma personal de habitar y conocer el mundo; en consecuencia, la razón científica y técnica dejó de ser el principal medio del conocimiento, esto originó que la forma de entender el mundo, variara y diera lugar a múltiples ontologías del ser, el conocimiento y la verdad. El autor describe que el planteamiento general de la Sexta meditación de Descartes, inicia con la pregunta por la existencia de las cosas materiales. En esta se plantea que las cosas materiales pueden existir en tanto son objeto de la matemática, por ello se pueden percibir de forma clara y distinta. García-Acevedo, cita la carta de Descartes del 28 de junio, esta indica que las cosas del cuerpo se conocen

mejor si al entendimiento se une la imaginación, y que las cosas de la unión de mente/cuerpo se conocen mejor si se vinculan con los sentidos. García-Acevedo explica que Descartes concibió al hombre como un compuesto alma/cuerpo, pero al definir a estas dos entidades le dio más peso a la separación de estos conceptos. El error de Descartes, según el autor, radica en no haber sido lo suficientemente persuasivo en la prueba de la existencia del mundo exterior como lo fue en la prueba del cogito. El planteamiento de la existencia de un cuerpo ligado con un alma o mente se ve afectado por la deficiencia de la prueba del mundo externo. El autor contrasta el cogito cartesiano con la posición kantiana en la superación de la dualidad mente/cuerpo, debido a que Kant parte del "yo pienso" como principio y proposición analítica, y no a partir de la duda como lo hace Descartes. Para Kant, la percepción constituye un criterio para determinar la existencia de las cosas, esto dio lugar a que Kant se enfrente a la objeción sobre la existencia del mundo real que plantea el idealismo. El autor explica que, para Kant, el idealismo material es la teoría que se opone a la existencia de los objetos, este presenta dos vertientes: la primera, el idealismo problemático (que Kant adjudica a Descartes) el cual declara que la existencia del mundo exterior es dudosa e indemostrable; y la segunda, declara que "el espacio y las cosas, unidas como condición inseparable son imposibles en sí mismas, y en consecuencia las cosas son meras fantasías" (García-Acevedo, 2015, p.194). El autor concluye afirmando que Kant derroca las interpretaciones idealistas, pues al probar la existencia del mundo externo, prueba también la existencia del cuerpo, y esto da respuesta al problema de su comunión con el alma; ahora, el problema se enmarca en la incomunicabilidad de las substancias heterogéneas. García-Acevedo encuentra que Kant resuelve el problema de la heterogeneidad entre cuerpo y alma al considerarlas homogéneas; no obstante -pese a la asociación entre ambas sustancias-, la unificación y comunicación entre cuerpo y alma continúa siendo un problema hasta la actualidad, tal como lo es la comprensión del sentido mismo de la existencia humana dado a que, según Kant, está más allá de toda posibilidad del conocimiento humano.

Como podemos observar, la filosofía moderna fue catapultada por la teoría metafísica de Descartes quien, sustentado en Platón, separó al sujeto en dos componentes diferenciados y heterogéneos que redundaron en una noción dualista del conocimiento y el mundo. En esta separación se ubicó en la mente la capacidad inmaterial de raciocinio al estar vinculada con el alma. Su filosofía predecesora, el pensamiento teocentrista, afirmaba que la capacidad de razonar era una capacidad divina, de ahí que la esencia del pensamiento humano sea inmaterial y eterna,

en contraste con la materia cuya esencia transitoria y efímera radica en su calidad de sustancia terrenal; esto hizo del cuerpo (como res extensa) un objeto más del mundo material. La Ilustración generó tanto un antropocentrismo cognoscente como una intelectualización del saber, principios fundantes del pensamiento moderno. Con el surgimiento de la Ilustración, Kant dio un giro de tuercas al problema epistemológico del hombre. Al reflexionar sobre la manera en que conocemos el mundo, Kant aseveró que el pensamiento es producto de la percepción, esto originó una diferenciación entre el ser y la apariencia, a saber: en los principios del idealismo trascendental, podemos encontrar las bases del desarrollo moderno de la teoría estética, la cual considera que toda experiencia de percepción es subjetiva por ser el resultado de la estructuración mental de los objetos percibidos. Estos principios se acercan a la noción del mundo como encarnación de la conciencia, debido a que todo pensamiento existe mediante la percepción, misma que es dada a través del cuerpo, la imaginación y la estructuración mental. Sustentada en estos planteamientos me pregunto ¿cómo romper con la noción dualista de un mundo compuesto por sustancias disímiles que se complementan pero que no se integran en un todo? También me permito observar que el desarrollo de los postulados filosóficos sobre el conocimiento han sido generados en respuesta al cuestionamiento sobre la condición epistémica del hombre; por lo que estudiar y analizar su evolución desde el enfoque educativo, me posibilita entender las características de la institucionalización de la enseñanza; en esta, la especificidad disciplinar segmentó prácticas, como la danza, en conocimientos diversos y aislados entre sí, que hicieron de la educación una estructura jerarquizada y dosificada plasmada en sus planes de estudio y diseños curriculares. La educación vista como un proceso de aprendizaje, al centrar su actividad en la mente, requiere disciplinar a los cuerpos bajo una estructura pasiva de enseñanza, en donde los alumnos (cuerpos-sujetos) se hallan confinados a su pupitre para poder centrar su aprendizaje en la actividad mental.

Pappalardo (2019) señala que la inmaterialidad constituye un aspecto fundamental del conocimiento humano, por ello enfatiza que el acto cognoscitivo es, en sí mismo, un *acto vital*. Para desarrollar esta perspectiva, el autor se apoya en principios antropológicos que fundamentan el carácter inmaterial del conocer. Su planteamiento se articula en tres afirmaciones centrales: la intelectualidad, que representa la capacidad humana para acceder al conocimiento; la inteligencia finita y encarnada, que establece una unidad esencial con la forma de los objetos conocidos; y el intelectualismo tomista, sobre este advierte que no debe interpretarse ni como una facultad racional desconectada de la realidad, ni como un mecanismo generador de realidad, sino como una

operación cognoscitiva que posibilita la comprensión del mundo a través de sus propiedades sensibles. Esta concepción conduce a una conclusión significativa: la intelectualidad opera como un principio que guía al ser humano tanto hacia el descubrimiento de esencias universales como hacia su propia perfección. El autor define "conocer" como el acto de asimilar en nosotros la forma de algo sin perder nuestra propia forma. Señala que la inmaterialidad se presenta como la condición que posibilita la asimilación de las formas existentes en las cosas por parte del intelecto humano. Al referirse a Tomás de Aquino, el autor explica que la inteligencia humana conoce de manera inmaterial, lo cual presupone ciertos principios antropológicos sobre el espíritu encarnado y el tipo de conocimiento que le es propio. En particular, destaca que la asimilación vital de las formas ocurre sin mediación orgánica, pues algo deviene cognoscible precisamente en la medida en que se separa de la materia. La Tesis Tomista n° XV, citada por Pappalardo, sostiene que el alma humana subsiste por sí misma, lo que fundamenta la inmaterialidad del acto cognoscitivo y permite comprender la dimensión espiritual inherente a este acto. Pappalardo argumenta que el alma humana, en cuanto sustancia inmaterial, posee la capacidad de ser inteligible para sí misma, por lo que el autor concluye advirtiendo que la reducción biológica del hombre y del entendimiento humano limita el alcance del conocimiento, pues al hacer depender la percepción de la realidad exclusivamente de sus componentes orgánicos, se pierde la virtud inmaterial que, en el acto de conocer, nos une esencialmente con las cosas. Finalmente, sostiene que la plenitud del hombre y de su corporeidad debe buscarse en la dimensión de lo inteligible, es decir, en aquello espiritual y eterno que manifiesta lo más íntimo y propio del ser.

Podemos observar que, aunque Descartes ya había postulado que la unión alma-cuerpo se realizaba mediante la imaginación y la percepción—permitiendo tanto una comprensión más profunda del mundo, como una visión integrada del ser humano—fue con Kant y su demostración irrefutable de la existencia del mundo material a través de la percepción, que alma y cuerpo alcanzaron el estatus de sustancias homogéneas. Este nuevo paradigma establece que el conocimiento abarca las cualidades sensibles, pues es a través de ellas que accedemos a la esencia inmaterial de los objetos. Para Kant, el acto de conocer consiste en un proceso de abstracción e interiorización de dicha esencia, esto implica: que la inteligencia encarnada depende fundamentalmente del entorno y los objetos percibidos; que el conocimiento trasciende lo material al no localizarse en ningún órgano específico; y que su verdadera naturaleza se revela cuando la esencia se desvincula de la materia. Pienso que si bien, la filosofía contemporánea y la ciencia

insisten en nuestra constitución material, el ser humano persiste en la búsqueda de una superioridad ontológica frente a los demás entes materiales. Esta distinción cualitativa se fundamenta precisamente en aquella dimensión inmaterial constitutiva de lo humano que en el Renacimiento se denominó alma o espíritu —vinculado a lo divino —, misma que Descartes conceptualizó como res cogitans (sustancia pensante) en relación con la facultad cognoscitiva; y que Kant reelaboró en su idealismo trascendental como las estructuras a priori de la percepción que generan representaciones subjetivas del mundo. Esta sustancia o esencia remite a nuestra singularidad ontológica, entendida como la capacidad de trascender la facticidad material mediante el conocimiento.

1.2 La inmaterialidad en la filosofía contemporánea

Desde el ámbito de la filosofía contemporánea, Prat-Gay (2021) y Guzmán (2016) detallan que el posestructuralismo surgió en Francia en 1960 como corriente filosófica opuesta al estructuralismo. En esta corriente, teóricos como Foucault, Butler y Espósito, pugnan contra el antropocentrismo de la filosofía moderna. En el posestructuralismo se entendía el mundo a través de estructuras inamovibles que hicieron del conocimiento una estructura segmentada y jerarquizada. El materialismo se opuso al idealismo y al estructuralismo al señalar que las estructuras dependen enteramente de las condiciones materiales que las sustentan; en esta doctrina filosófica, racionalista y monista, se postula que la materia es el único tipo de existencia posible, a saber: el mundo, se rige por las leyes del movimiento; los fenómenos, son el resultado de la interacción entre la materia; el pensamiento, es considerado el resultado de la organización de la materia que lo genera (el cerebro); mientras que la conciencia es una imagen derivada de la materia. Las autoras explican que Marx, bajo esta postura, señaló que el mundo y todo lo que lo integra es materia objetiva que existe de manera independiente a la consciencia humana. De la materia se derivan las percepciones, sensaciones, emociones, ideas y pensamientos, estos son productos de su materialidad: el cuerpo. Desde un enfoque económico de las estructuras sociales, Marx se centra en las fuerzas de producción, y encuentra que estas producen y mantienen la vida social. Bajo estas nociones, la conciencia del hombre no determina su existencia, sino que la existencia social es lo que determina su conciencia. La ideología del materialismo es la base del capitalismo, en esta lo que define a la sociedad son sus disposiciones materiales.

Cano (2015), al analizar los marcos conceptuales sobre lo humano desde el dualismo cartesiano hasta el posestructuralismo, destaca el desafío que tiene el feminismo contemporáneo para construir nociones no esencialistas de lo humano. La autora señala que el feminismo posestructuralista, desde una perspectiva monista-materialista, propone repensar la naturaleza para superar los dualismos que han restringido las identidades y teorías feministas para favorecer un *devenir-mujer* autónomo. En sus fundamentos teóricos, Cano menciona a David Hume, Baruch de Spinoza y Friedrich Nietzsche como ejemplos de discursos periféricos sobre el sujeto. Señala que, para David Hume, el sujeto no es libre ni estable, sino una ficción construida por la memoria a partir de relaciones materiales cambiantes; Nietzsche, rechaza el alma como esencia divina y denuncia la ficción del "yo" unitario, producto de una modernidad que no tiene interés en el cuerpo al separarlo de la subjetividad; mientras que para Spinoza, mente y cuerpo son modos de una misma sustancia, en donde la subjetividad es corporal, y el cuerpo un entramado de fuerzas simbólico-sociales. Cano otorga especial relevancia a Spinoza en su marco conceptual antidualista, pues su filosofía —al trascender los binomios tradicionales y afirmar la pertenencia del ser humano a una totalidad— replantea el humanismo en términos *filantrópico-ecológicos* al promover una convivencia más armónica intrahumana y con la naturaleza. Para la autora, Spinoza posibilita un igualitarismo biocentrado que desplaza al antropocentrismo al colocar la *vida* en el centro. Este enfoque se complementa con Foucault, cuya ontología del presente deconstruye el sujeto tradicional occidental y analiza los mecanismos de dominación para transformar las relaciones de poder. Para Cano, repensar lo humano desde los feminismos materialistas requiere: asumir el antihumanismo crítico (que cuestiona la excepcionalidad humana), y adoptar la renaturalización spinoziana, la cual reinscribe al ser humano en una red de interdependencias naturales y materiales que lo lleva a abandonar la idea de ser el centro del universo.

Palacio (2018), realiza una revisión sobre el neo-materialismo y los sistemas de pensamiento que hay a su alrededor. Describe que por neo-materialismo (NM)[6] se entiende al paradigma ontológico y epistémico que aglutina diversas teorías y enfoques materialistas sobre la realidad. Los conceptos que presenta toman como base un principio que hace énfasis en la materialidad y en el proceso de materialización de la realidad tanto natural como social. Explica que el NM opera mediante dos vertientes: una plantea un retorno a la metafísica, mientras que la otra, un regreso a la “physis” (naturaleza, realidad):

[6] En adelante NM.

> Concibe a la materia como la unidad de lo real en su amplia diversidad. Este nuevo paradigma holístico postula a la materia como horizonte común de todo lo real: de los entes materiales, orgánicos e inorgánicos, artificiales y naturales, simbólicos y culturales. (Palacio, 2018, p.10)

Bajo estos principios, el ser humano queda desplazado del centro del universo, noción sobre la que se sostiene la metafísica para articular lo viviente y lo no-viviente. Palacio (2018) escribe que el concepto filosófico más novedoso y transgresor del NM, es que concibe a la materia como una indeterminación con capacidad de agencia; es decir, que tiene la capacidad de auto-transformarse, auto-organizarse y crear, en contraposición a la filosofía tradicional en la que, solo los humanos, pueden ser agentes libres y autodeterminantes; así, se derriba el especismo, definido como "el privilegio de la especie humana de dominar y controlar a la pasiva naturaleza y demás seres vivos basado en la presunción de que son los únicos que pueden y deben imprimir una dirección teleológica al cosmos" (p. 11). Palacio explica que los argumentos ecofeministas del NM cuestionan la 'inferioridad biopolítica' de la mujer, no solo en referencia al machismo, "sino también al especismo, que operan bajo la estructura de poder patriarcal y falocéntrico" (p. 18). Sobre el concepto de autopoiesis la autora explica que es la capacidad de auto-transformación y organización autónoma, esta definición también es expresada por el concepto de agencia de la materia. La autora describe que el NM, al derribar las clasificaciones ontológicas de lo real, rebasa los dualismos opuestos.

Martínez (2021), desde el marco del NM feminista, examina críticamente las contribuciones de Luce Irigaray. Su análisis revela cómo este enfoque: deconstruye el orden simbólico falogocéntrico que impide a las mujeres emerger como sujetos autónomos, reduciéndolas sistemáticamente a una otredad subordinada a lo masculino; reivindica la materialidad corporal femenina como sitio de resistencia política, ya que el sistema patriarcal espiritualiza/idealiza los cuerpos mediante representaciones lingüísticas falogocéntricas (p. 20) y genera un régimen de exclusión que desmaterializa especialmente el cuerpo femenino al crear un vacío semiótico donde "las mujeres carecen de palabras para expresar su existencia particular" (p. 20). La autora advierte que las genealogías patriarcales que ontologizan al varón como único agente creador (racionalidad, lenguaje, generación de ideas), construyen discursivamente el cuerpo femenino como sustrato pasivo, negando su capacidad creativa y transformadora.

Solana (2017), con el objetivo de analizar el modo en que el NM y el giro afectivo han registrado su propio surgimiento, retoma una serie de relatos fundacionales que toman como antagonistas principales al giro lingüístico y al construccionismo social. Estos relatos vinculan el surgimiento del giro afectivo y del NM a la insuficiencia y obsolescencia del giro lingüístico y el construccionismo social; en ellos, se hace evidente que el problema de las teorías que ponderan al análisis discursivo y cultural, es que subestiman la importancia del lenguaje y malinterpretan la naturaleza de la materia. La autora explica que hay tres tipos de relatos que dan "cuenta del pasado reciente de la teoría feminista: uno que resalta los progresos, uno que enfatiza las pérdidas y otro que propone un retorno" (p. 89); estas tres narrativas comparten una estructura en común: dividen el pasado en décadas claras y homogéneas, y le adjudican a cada una una teoría particular que domina al resto. Para adentrarnos en el análisis de Solana, se requiere saber a qué se refiere por "giro afectivo" y qué entiende por "nuevo materialismo". Para la autora -el afecto-, en este contexto, es sinónimo de fuerza o fuerzas de encuentro, por lo tanto, el giro afectivo se refiere a la manera en que unas cosas afectan a otras; estas afecciones no surgen del cuerpo (humano o no humano) ni del entorno, sino del encuentro entre ambos. Solana (2017) hace referencia constante al cuerpo y la materia debido a que su interés es pensar la producción de afectos, emociones y sentimientos como fuerzas corporales que pueden llevar a movilizar o inhibir sus acciones, ya que su función no está predeterminada y su contenido político no puede anticiparse. La autora explica que los afectos no son emociones, sino que son resultado de la experiencia sensorial, por lo tanto, son "fenómenos no-conscientes y no-verbales que adquieren un contenido semántico cuando se convierten en emociones, es decir, cuando se los codifica y narrativiza según normas sociales y culturales existentes" (p. 91). La autora advierte que el NM, si bien ofrece reflexiones sobre cuestiones afectivas, también le interesa generar una nueva ontología del cuerpo que rechace el dualismo y no priorice la razón y su inmaterialidad en la producción del pensamiento. Sobre las narrativas del NM Solana explica que, para ocuparnos de algo material, tenemos que recurrir a algo inmaterial como pensar o hablar, este acto conlleva un distanciamiento de la materialidad; para la autora, lo que unifica a estas denominaciones es su insistencia en estudiar la materia y los afectos, ya sea como representaciones discursivas o como el producto de agencias sociales. Sobre el giro lingüístico la autora explica, según el construccionismo social, que el lenguaje tiene el poder de determinar el mundo material, y que la materia es una dimensión pasiva e inerte transformable solo en virtud de las representaciones; por lo que afirmar que la transformación que sufre el cuerpo

siempre depende de la acción del lenguaje, la cultura o el poder, implica considerar al cuerpo como "una masa inerte a la espera de una configuración que proviene de un ámbito externo a ella" (p. 98); también advierte que, colocar al cuerpo físico por fuera de lo social, restaura la división entre cultura y biología, por ello sugiere que, más que la obsolescencia del giro lingüístico, es que esta es el resultado de un acto que origina una descripción externa y objetiva del estado de cosas.

En el desarrollo de este apartado pudimos observar que el feminismo como teoría, se enfrenta en primera instancia a la ausencia de un lenguaje propio para hablar de sí mismo; es decir, todas las definiciones existentes sobre la mujer, al estar originadas en el sistema filosófico falogocéntrico, tienen de marco referencial al hombre, por lo tanto, el feminismo se enfrenta a la inexistencia de un lenguaje propio para autodefinirse y definir a la mujer de manera autónoma; en consecuencia, se contrapone al giro lingüístico tradicional (*logos*) debido a que la filosofía, desde sus orígenes y hasta la actualidad, está construida bajo el sistema patriarcal; frente a ello, el feminismo requiere generar un nuevo y distinto sistema filosófico que le permita redefinirse a partir de sus propios términos. El -giro lingüístico- también se refiere a la discusión sobre lo que determina a un paradigma y su evolución; es decir, si es el logos es lo que determina un cambio de paradigma, o es el mundo el que determina al logos. El -giro lingüístico- de la tradición filosófica, desde sus orígenes, ha invisibilizado a las mujeres debido a que su teoría ha sido creada y desarrollada no solo por los hombres, sino desde una postura antropocéntrica masculina jerarquizante, en donde todas aquellas características tradicionalmente vinculadas con la mujer, tales como la emoción, fragilidad, vulnerabilidad, sentimentalismo, etc., han sido subvaloradas frente al raciocinio inmaterial cognoscente masculino. El feminismo, encuentra como causa de su invisibilización y de la ausencia de un lenguaje propio, la definición que se le ha dado desde el logos masculino, misma que la ha entendido como lo contrario, opuesto o inferior al hombre dado a que este es el único que cuenta con la capacidad inmaterial del raciocinio. En este sentido, el materialismo surgido en la posmodernidad filosófica, cuya postura monista se centra en el cuerpo como única evidencia de la existencia humana, apoya la existencia y visibilización de las mujeres a través de la materialidad de sus propios cuerpos; las mujeres, encuentran en la diversidad subjetiva de sus cuerpos el potencial para desarrollar las herramientas lingüísticas necesarias para hablar y definirse a sí mismas y generar un nuevo giro lingüístico sustentado en una visión no binaria del ser, en una visión que entiende la materialidad como un estado en constante devenir que implica que la materia esté en constante transformación mediante una fluctuación entre estados

de afectación perenne y recíproca; estos principios, obligan al feminismo a alejarse de aquellos discursos y paradigmas que las invisibilizan, tal como el dualismo cartesiano, el idealismo, el positivismo y el estructuralismo. Al retomar a los autores citados podemos observar cómo, el desarrollo epistemológico del conocimiento, se ha centrado en la definición y caracterización ontológica del ser; el cual, ha transitado de posturas puristas (que defienden la división cartesiana) hacia posicionamientos radicalmente materialistas. Las posturas revisadas han surgido del rechazo hacia lo establecido como fundamento de la evolución filosófica y social del hombre. Analizar el recorrido que ha tenido la inmaterialidad como concepto de la filosofía moderna occidental, me ha permitido comprender que el desarrollo de la danza, se ha dado a la par del desarrollo de filosófico sobre lo que integra al ser humano y lo que está implicado en el conocimiento, pues en estos postulados puedo ver reflejadas las bases de la teorización de la danza y sus elementos constituyentes, uno de ellos el cuerpo, concepto que se ha desdoblado en la evolución estética y creativa de la danza.

1.3 Relación entre la filosofía, la estética y el arte

A lo largo de la historia, el arte ha evolucionado generando diversas consideraciones, formas y significados en función de los contextos sociales y culturales de cada época. La manipulación de los materiales en cada disciplina artística ha estado determinada por los valores y cánones estéticos vigentes, así como por las transformaciones filosóficas, epistémicas y socioculturales. Estas influencias han llevado al arte a reinventarse, explorando nuevos materiales, procedimientos y modos de existencia. En este proceso, la filosofía ha desempeñado un papel fundamental en la construcción de la teoría artística, dando origen a la estética. Esta disciplina no solo se ha ocupado de analizar los elementos objetivos que componen las obras —como sus materiales y técnicas—, sino también de reflexionar sobre su impacto en la experiencia social. Así, el estudio estético abarca tanto los aspectos tangibles del arte, como los efectos intangibles que surgen en su encuentro con el espectador y la sociedad. El presente apartado examina la influencia de la filosofía en el desarrollo de la estética y sus regímenes artísticos, con el fin de elucidar cómo la inmaterialidad se manifiesta, interpreta e integra como un componente esencial en ambos ámbitos.

1.3.1 La filosofía en el desarrollo de la estética

Sobre la estética, entendida como teoría reflexiva sobre el quehacer artístico, Reyes (2018) a través de la Estética Moda (EM)[7], se centra en las transformaciones prácticas del arte para entenderlas como materializaciones culturales, sociales, políticas o espirituales que crean espacios físicos y virtuales de reflexión que conducen a dilucidar sobre lo metafísico de la experiencia estética, sobre aquello que hace del arte un enigma inquietante, así como de los objetos artísticos a los que entiende como cuerpos de reflexión filosófica. Desde un enfoque fenomenológico, la intención de la autora es aclarar las diversas maneras en que la estética funciona como fundamento analítico, metodológico y herramienta de la práctica artística. Al realizar un recorrido histórico del arte, Reyes se centra en los periodos de transformación que han modificado la forma de percibirlo, entenderlo y relacionarnos con él, para entonces, poder analizar y cuestionar la supuesta autonomía del arte y lo que se ha generado de las rupturas de las tradiciones estéticas. La autora retoma la EM, planteada por Jordi Claramonte en 2006, para dar base epistemológica, estructura y guía metodológica a su investigación. Explica que la EM es una teoría sobre los modos de relación e interacción con el arte, mismos que organizan la sensibilidad e inteligencia. Aclara que el pensamiento modal rechaza la dualidad y las oposiciones binarias sin anularlas, sino tratando de explicar lo que hay en medio, ya que -lo modal- se refiere a aquello existente en medio de dos entidades: sujeto-objeto, obra-artista, práctica artística-experiencia estética. Sustentada en los principios de la EM, la autora señala que el arte es un ente dinámico que fluctúa entre dichas dualidades, es por tanto un agente modal. Entiende a la tensión existente entre dicotomías como una lucha de resistencia o afirmación, como un movimiento constante de fluctuación entre polaridades; bajo este enfoque, el quehacer del artista implica una determinación del equilibrio entre polaridades al hacer de su obra un medio homogéneo para la percepción. La autora refiere que la homogeneidad de la obra de arte es la que, a partir de su equilibrio, permite al espectador enfocar su atención en el objeto concreto de la percepción y en la "realidad intensiva" que contiene. La obra, "realidad intensiva", es capaz de transformarnos, es aquella potencialidad que nos permite relacionarnos y enfocarnos en el objeto artístico mediante una experiencia perceptiva temporal que nos posibilita trascender al objeto y transportarnos a otro mundo.

[7] En adelante EM.

Solas (2013) recurre a marcos filosóficos modernos para examinar la teoría estética de los siglos XVIII y XIX. Según la autora, el platonismo y el cartesianismo promovieron una actitud hostil hacia la materialidad del cuerpo y las emociones al considerarlos elementos irracionales y subordinados a la razón. Frente a esto, destaca cómo el empirismo reivindicó la sensibilidad como facultad cognitiva esencial para comprender el mundo. Solas identifica que, en el siglo XVIII, este giro permitió situar el "valor estético" en el gusto o la apreciación subjetiva, entendida como la respuesta corporal ante los estímulos sensoriales. Así, la estética pasó a concebirse como el efecto de toda experiencia perceptiva, lo que llevó al arte a reclamar un valor autónomo basado en cualidades intrínsecas y desvinculado de su utilidad práctica. Esta distinción fue clave para diferenciarlo de las artesanías. Además, el placer derivado de la percepción —al exigir un fundamento teórico— impulsó el surgimiento de la estética como discurso filosófico. Durante este período, la reflexión estética se centró en la belleza como categoría primordial de juicio valorativo. Solas (2013) describe que Kant, en 1999, estableció las características del gusto como criterio cognitivo, estético y moral —no racional ni conceptual, sino desinteresado y subjetivo—, que, de la mano de la autonomía artística de la modernidad, dio origen a una nueva teoría estética. En esta, el arte como objeto de una contemplación desinteresada dio origen al "arte por el arte mismo" como estética del siglo XIX. La autora retoma los postulados que Dewey presentó en su texto *El arte como experiencia* sobre la estética, para señalar que toda experiencia contiene un aspecto estético y que la percepción permite unir razón, emoción y contexto. Advierte, junto con Álvarez (2007), que la valoración estética del objeto artístico, en función de la clasificación y diferenciación de sus propiedades, medios constituyentes y configuraciones simbólicas, involucra un problema metodológico que, al dificultar su comprensión, ha culminado en la indeterminación de la esencia del arte; por ello, se advierte que la evaluación estética de las propiedades de los objetos artísticos, siempre ha sido problemática, y por eso es imposible pretender que todos los objetos artísticos pertenezcan al arte como categoría única, a menos que las características de dicha categoría, sean a la vez lo suficientemente amplias y restrictivas para definir lo que es o no es arte. Álvarez, describe que Kant afirmaba la imposibilidad de la existencia de reglas universales para definir -lo bello- como categoría estética del arte, debido a que cada sujeto emite una valoración emocional sobre el objeto, esto hace de lo bello un valor no universal; por ello, la apreciación estética no es un juicio de conocimiento, sino un juicio de valor subjetivo que ha conducido al arte por un camino de indeterminación y relativismo al requerir de un criterio extrínseco que lo valide como arte.

Álvarez señala que, pese a la evolución práctica y el desarrollo teórico del arte, se continúa debatido entre privilegiar causa o efecto, objetividad o subjetividad, universalidad o particularidad, materialidad o inmaterialidad debido a la tendencia de atribuir a las propiedades objetivas de las cosas, el valor de la experiencia que se tiene a partir de ellas, por ello aclara que:

> La complejidad del «Arte» no reside en las propiedades objetivas de sus 'artefactos', sino en las relaciones que "emergen" entre sujeto y objeto, y que posteriormente "trascienden" en el proceso de recepción o experiencia (...) No se puede suponer que la causa de esta excepcional experiencia esté contenida por completo en el «objeto». (Álvarez, 2007, p.4)

Álvarez (2007) sostiene que el análisis objetivo de los elementos que conforman una obra de arte, entendidos como causas de la experiencia que este provoca, conduce al fracaso; sin embargo, analizar la experiencia estética a partir de su conformación subjetiva tampoco conduce al éxito, ya que no se pueden atribuir propiedades estéticas específicas a los elementos de las obras; es decir, no se pueden atribuir valores estéticos universales a los objetos debido a que la experiencia estética es una experimentación subjetiva. Finalmente advierte que en el arte, las propiedades naturales de los objetos se ponen en pausa, pierden su objetividad y se transforman en un territorio de lo imprevisto, esto hace que la obra no sea vista, tratada, ni considerada como el resto de los objetos del mundo; por ello enfatiza que la reflexión es necesaria para agotar "las propiedades objetivas que caracterizan la apariencia de su individualidad específica" (p.16), esto hace de la reflexión es el único criterio de la auténtica actividad del juicio estético.

Álvarez (2007) explica que, la obra de arte, es aquella con la capacidad simultánea de evocar y organizar la experiencia mediante la imaginación. Sobre la experiencia estética, el autor señala que, esta, no es el resultado o la manera de dar respuesta a un estímulo emocional, racional, sensible o imaginario, sino que es un estado de interacción entre dichos factores; por lo tanto, el arte, al ser en su totalidad una experiencia de interacción mediada por la imaginación, es puramente estética. Álvarez declara que los materiales de cada época han influido en la evolución del arte y en la habilidad técnica de los artistas para extraer su potencial; en referencia a ello, Solas (2013) retoma a Dewey para indicar que el trabajo del artista, consiste en "un proceso por el cual se genera sentido" (p.3), y añade que el valor del arte no radica en lo que obtengamos racional, emotiva o imaginariamente como significados de él, sino en lo que es por sí mismo, por su materia. Puedo observar que en el desarrollo de su discurso, Solas (2013) explica el surgimiento de la teoría estética. Puntualiza que sus orígenes son el resultado de la necesidad de legitimar lo que el arte

provoca, sea entendido como un sentimiento de placer, un criterio de valoración subjetiva o un proceso para darle sentido a la experiencia vivida. Dentro de estas conceptualizaciones, la percepción y la imaginación, han estado presentes como capacidades con el potencial para diluir la dualidad cartesiana debido a su capacidad para realizar procesos autónomos que involucran simultáneamente lo interno y lo externo, es decir, la percepción (situada en el cuerpo) y la generación de sentido (situada en la mente); paradójicamente, el arte entendido como proceso para dar sentido, prioriza la materia ya que de esta, sus condiciones y disposiciones, se desprende el sentido como interacción del sujeto con la materialidad de la obra.

1.3.2 El arte y sus regímenes estéticos

Shiner (2004) explica que el origen etimológico de la palabra "arte" se remonta al Renacimiento, los términos de los que deriva hacen referencia a toda habilidad humana para realizar algo con eficacia y gracia, por ello, el concepto original del arte incluía oficios y artesanías. Solas (2013) y Shiner (2004) explican que en el siglo XVIII surgió el término "bellas artes" para diferenciar el trabajo del artista y del artesano a partir de la funcionalidad de la obra y sus procedimientos. Según Shiner (2004), el artesano, en su oficio, mostraba su habilidad "en la aplicación de ciertas reglas y sus obras" (p.24), mientras que el trabajo artístico era "materia de inspiración, de genio y, por ello mismo, objeto de un disfrute específico, mediado por un placer refinado" (p.24). Shiner, explica cómo es que las obras representativas de una época, que en su tiempo estuvieron sujetas a modificaciones y a solicitudes con características específicas del mecenazgo, se consideran ahora como objetivos inamovibles cuya finalidad es la contemplación. En el arte clasicista, lo bello, lo virtuoso y lo bueno se manifestaban a través de la materialidad de la obra, resultado de un proceso de creación que entendía la manipulación técnica como un don divino. Esta concepción sacralizaba la figura del artista, atribuyéndole no solo maestría técnica en el manejo de los materiales, sino también la capacidad única de ponerlos al servicio de la belleza ideal. Así, el artista se distinguía por su habilidad para producir objetos destinados a la contemplación estética, dotados de una cualidad aurática que derivaba de su genio creador. Esta visión generó una relación pasiva con la obra de arte, que era apreciada como un objeto estático cuyo valor residía en su perfección formal y en la carga aurática que le era dada por el autor.

> Se atribuyó a las bellas artes un papel espiritual trascendente en tanto que reveladoras de una verdad más elevada (...) Hasta entonces, la idea de la contemplación desinteresada se aplicaba a Dios; de ahí en adelante, el arte para muchos miembros de las élites cultas se convertiría en un nuevo escenario para la vida espiritual. (Shiner, 2004, p.25)

Shiner (2004) explica que la separación de las obras de arte con respecto a un contexto funcional, condujo al ideal de una atención silenciosa y reverencial que encontró cabida en la apreciación estética. Ya situado en el contexto de las normas del sistema del arte moderno, el autor señala que a diferencia del clasicismo, el modelo del proceso de creación se volvió individual. Menciona que un factor clave en la descomposición del viejo sistema del arte, fue la sustitución del mecenazgo por el mercado del arte y el público de clase media. Al realizar un recuento del concepto de -arte-, desde sus orígenes hasta la posmodernidad y la llamada -muerte de las Bellas Artes- el autor afirma que la dimensión más importante del arte es el sentimiento, por ello señala que "el arte no es solamente un conjunto de conceptos e instituciones sino también algo en que las personas creen, una fuente de satisfacción, un objeto afectivo" (p.28). Shiner plantea que el arte revela su verdadera naturaleza cuando se afirma de manera autoconsciente en su propia materialidad encarnada. En esta perspectiva, los significados artísticos no son meramente conceptuales, sino que se manifiestan esencialmente a través de la materialidad de la obra. Este planteamiento lo lleva a cuestionar: "¿Por qué no construir nuestra historia del arte desde una perspectiva que reconcilie la imaginación con la destreza técnica, el placer estético con la utilidad práctica, y la libertad creativa con la función social?" (p. 29).

Shiner (2004) explica que, a principios del siglo XX, en el modernismo, las capacidades de la materia dieron libertad creativa a los artistas para ir más allá del arte como totalidad expuesta en el museo o la escena para ser objeto de la contemplación desinteresada; este fue el comienzo de la transformación gradual de las prácticas creativas que condujo al arte a convertirse en un espacio para el cuestionamiento, la crítica y la reflexión social; sin embargo, pese a que la estética de la modernidad buscó romper con el "placer especial, refinado, propio de las bellas artes"[8] (p.24), su estética no se separó de los materiales y herramientas creativas tradicionales, en consecuencia, las prácticas creativas y educativas se enfocaron al dominio material a través de la técnica para la

[8] El placer refinado o contemplativo recibió un nuevo nombre: "estético". (...) la nueva idea de arte como creación reclamaba una actitud contemplativa y por lo mismo, que el contemplador se separarse del contexto" (Shiner, 2004, p.24).

producción artificial o ilusoria de una realidad artística llamada obra; este principio, encontró cabida en instituciones de creación, exposición y formación artística.

Reyes (2018), expone que la estética pone especial atención a los períodos de transición evolutiva del arte para definir lo que es arte: en el arte clásico y moderno, la relación entre objeto y sujeto, entre obra y artista, corresponde a una relación de causa y efecto; es decir, el acto creativo siempre da lugar al objeto artístico, mismo que es entendido como una posición de valor del artista frente algún aspecto del mundo, por ello, en el arte moderno, se exacerbó la autonomía de la obra y el artista. En este periodo se dio una "exaltación de la subjetividad, de los/as artistas como individuos creativos al margen de ser parte de un sistema político y económico" (p.93). La autora advierte que el riesgo de plantear a las obras como objetos autónomos, es que conlleva una práctica ensimismada y aparentemente independiente y desvinculada de su contexto, entorno, realidad y vida; en consecuencia, el arte posmoderno refutó la autonomía total de la obra y su dependencia exclusiva con el creador; a partir de ese momento se comenzaron a considerar a las obras como procesos que están en constante relación e interacción con su entorno, por ello: la obra "en su máxima autoorganización, autopoiesis, es autónoma, aunque dependiente de quienes la observan y quienes la nutren" (p.80). Para Shiner (2004) Álvarez (2007), Solas (2013) y Reyes (2018), la artisticidad de un objeto radica en la experiencia estética que genera, misma que es entendida como la respuesta cognitivo-corporal ante estímulos de orden sensible o simbólico a partir de los cuales, la obra de arte adquiere su trascendencia o sentido, esto hace de la obra un ente con el potencial para equilibrar las polaridades u homogeneizar las sustancias que la construyen. De acuerdo con Álvarez (2007), la indeterminación subjetiva de la valoración estética implica que únicamente es posible determinar lo que es arte a partir de los soportes materiales de sus obras. Tomando esto a consideración me pregunto si esto es posible, en el panorama actual del arte, en donde los materiales se han transformado, hibridado, deformado o incluso desmaterializado, determinar lo que es arte a partir de la materialidad que los construyen.

Shiner (2004), en sus cavilaciones sobre la ontología del arte, al realizar un recorrido crítico desde sus orígenes hasta la modernidad, desarrolla una teoría estética que permite emparejar la lógica del desarrollo epistemológico con la evolución del arte; en esta evolución podemos observar que los principios estéticos del arte clásico se rigieron por las nociones epistémicas del renacimiento; de ahí, la conceptualización del arte y sus prácticas creativas y estéticas como dones divinos para la creación y contemplación de la belleza. La nueva forma de asumir al hombre como

eje y medio de la construcción del conocimiento y el mundo (principio epistémico de la ilustración), se hace presente en al arte moderno mediante el surgimiento de una diversidad de nociones sobre la estética (resultante de su problematización y conceptualización) que se vieron reflejadas en los movimientos artísticos denominados vanguardias, manifestaciones predecesoras del arte contemporáneo, en donde la afirmación o dilución del aspecto material es una constante dentro de sus prácticas como veremos a continuación.

1.3.3 Del posmodernismo a la estética contemporánea

Guzmán (2016), Shiner (2004) y Prat-Gay (2021) señalan que la apreciación estética en el contexto del arte moderno, dejó de estar completamente supeditada a la contemplación y el "buen gusto" del clasicismo al dar cabida a la generación de experiencias sensibles, esto convirtió a la apreciación estética en una experiencia de inmersión que surge del cuestionamiento y la crítica social a través de la emoción, la sensibilidad e identificación; razones por las cuales, la obra, de ser un objeto de contemplación pasó a ser un medio de comunicación de una idea, intención, concepto o crítica; estos contenidos, al situarse como las bases de la creación artística, permitieron restar importancia a la materia, así el arte se convirtió en una práctica expresiva y simbólica. De esta nueva noción del arte y la percepción estética emergieron como categorías artísticas: el arte minimalista, conceptual y desmaterializado. Shiner y Prat-Gay, explican que de la oposición a la mercantilización del arte impulsada por el modernismo (que derivó en una crisis del objeto artístico) nació el arte conceptual en los años 60 en Estados Unidos, en un periodo intermedio entre el arte moderno y el posmoderno. En este movimiento, la idea o el concepto tiene prioridad sobre los materiales que construyen la obra como objeto, el contenido es más importante que la forma y que la obra misma, la cual es entendida como el objeto físico o material que contiene al arte. Esta tendencia artística luchó contra la materia como forma y objeto producido dentro del sistema de producción del mundo capitalista e industrializado. Los artistas de este movimiento buscaron negar la capacidad utilitaria o funcional de cada objeto/materia al privilegiar la transmisión de contenidos por sobre la información visual dada por las características cualitativas de la materia. En el arte conceptual la idea es lo principal, mientras que la materia es lo secundario; esto exigió que la apreciación estética no fuera en torno a la belleza de la obra, sino a su contenido, dotado de cualidades existenciales y sociales de la realidad con las que el público pudo identificarse.

En el contexto posmoderno, Shiner (2004) y Prat-Gay (2021) señalan cómo el arte trasciende su enfoque tradicional en la obra como producto terminado para privilegiar el proceso creativo. En este cambio paradigmático, la materialidad se desvincula de su asociación exclusiva con la técnica dejando de ser el eje central de la práctica artística y de la reflexión estética. El posmodernismo transforma radicalmente las condiciones de creación al reinterpretar la materia ya no como medio para un fin artístico, sino como objeto autónomo que existe por sí mismo, liberado de cualquier contenido simbólico, significación trascendente o canon estético predeterminado. Esta evolución conduce a una paradoja fundamental: mientras el arte posmoderno es radicalmente material al prescindir de referentes externos, simultáneamente alcanza su máxima autonomía. Las obras devienen autorreferenciales, existiendo en función de su propia materialidad y dando lugar al arte por el arte mismo. Las vanguardias del posmodernismo, en búsqueda de nuevas formas de entender el arte, la percepción y la técnica, acortaron la distancia entre arte y vida, e integraron sus prácticas a otras esferas sociales, lo que permitió plantear nuevas posibilidades de la materia al incorporar a sus prácticas elementos cotidianos, así como materiales y objetos no artísticos que se colocaron al centro de una creación que diversificó sus recursos y procesos. Los artistas exploraron otros usos, significados y sentidos de los materiales tanto artísticos como no artísticos. La obra, al convertirse en un espacio de convergencia entre creación y acción, hizo del arte una presencia real, autónoma, sin presupuestos, preordenamientos ni artificios. Los autores citados señalan que, en la posmodernidad, el arte pasa de ser un instrumento expresivo y comunicativo, a ser un espacio de participación social; mientras que la apreciación estética, pasa de las experiencias sensibles a la experimentación del arte como proceso, no como producto. En este cambio, el espectador se vincula con la obra de arte a través de las disposiciones que organizan su materialidad. Bajo una estética de cuestionamiento, el espectador construye su experiencia preguntándose por la materialidad expuesta en la obra, su significado y relaciones, así se vuelve un explorador de la materia. Podemos observar que en el arte conceptual, existe una suerte de desmaterialización ocasionada por considerar que, el contenido de la obra, es lo verdaderamente artístico. Pese a que este movimiento se centró en la desvalorización de la materia, es imposible negar su importancia en la construcción del contenido en el que se fundamenta tanto la obra como la experiencia estética, ya que las ideas abordadas como constructos conceptuales en los que se sustenta el proceso creativo, se desarrollan a costa de las disposiciones materiales que dan paso a la existencia de la obra. Aunque si bien en el posmodernismo, sus prácticas creativas dejaron de estar estrictamente

vinculadas a la manipulación técnica de su materialidad, y la experiencia estética se apartó de ser considerada el resultado de la estructuración mental de los elementos materiales de la obra; la educación artística mantuvo su arraigo en los paradigmas creativos modernos. Esta persistencia puede atribuirse, en parte, a la complejidad de teorizar y sistematizar la radical diversidad que caracterizó a las vanguardias posmodernas.

Palacio (2018) señala que la globalización ha contribuido a la hibridación y transdisciplinariedad del arte mediante la inclusión de materiales no artísticos y de conocimientos ajenos a su campo de experimentación. El autor explica que el modelo económico en el que vivimos, ha desatado una invasión objetual-material en la que estamos inmersos, en donde la materia ha adquirido nuevas y numerosas dimensiones en el entramado humano, a saber: los objetos, son productos y representaciones culturales de algún aspecto de la realidad que los define; es decir, cada contexto social define los significados de los objetos. Bajo estos principios, la experiencia estética del espectador se da a través de la conexión que tiene con los objetos que integran la obra de arte. El artista contemporáneo, a razón de la condición de incertidumbre que conlleva el futuro, se inscribe en el pasado a través de sus vestigios materiales para generar su propia estética. Palacio aclara que el NM es un "paradigma ontológico y epistémico emergente que aglutina diversas teorizaciones y enfoques materialistas sobre la realidad" (p.9). Se caracteriza por reconfigurar la noción de materialidad y por enfatizar la materialidad para abordar todos los aspectos de la vida, las relaciones con los otros, el entorno y las cosas. El NM propone abordar la materia no desde su objetividad (observable, cuantificable, medible y estructural) sino desde su agencialidad, fuerza y efectos propios. Finalmente, el autor expone que, "algunos han denominado "giro material" a esta reversión por el énfasis en la materialidad y en el proceso de materialización de la realidad natural y social" (p.10); es decir, el giro material, implica una regresión a la consagración de la obra de arte en el tiempo y el espacio, tal como en el clasicismo, en donde la obra de arte, era el aspecto central de prácticas artísticas centradas en la materialidad.

Podemos encontrar que la evolución del arte está determinada tanto por el desarrollo conceptual de la materia como por sus implicaciones con la teoría estética. En sus prácticas, han existido tendencias que retoman al contenido o idea como base creativa y estructural de la materia; en ellas, cualquier material puede ser convocado a la construcción discursiva; este tipo de creación artística busca generar procesos sensoriales y experienciales que desaten una sensibilidad distinta ante la materia. En contraparte encontramos movimientos artísticos, tales como el arte minimalista

y el arte conceptual, en donde, a manera de denuncia ante la sobreproducción de objetos que atentan contra la supervivencia del hombre, se buscan maneras para desmaterializar las obras de arte para darles valor en función de su inmaterialidad; esta es entendida como aquello que va más allá del arte como objeto; aquí, las emociones generadas por el creador durante el proceso de creación, y las del espectador en su encuentro con la materialidad de la obra, son más importantes que la obra como producto estético final. Estos movimientos artísticos postulan que en la creación, atender únicamente al aspecto material de la obra nos impide desprendernos de la realidad de la que es parte, e implica privar a la obra y al espectador de la potencialidad de su inmaterialidad; por ello se afirma que, si bien, la materia es el vehículo de lo inmaterial, de aquello que rebasa la realidad, la cotidianidad y lo aparente, la experiencia estética, aunque posibilitada por el aspecto materia de la obra, no está completamente supeditada a esta, sino que depende de la relación que el espectador establezca con ella. Existen posturas contrarias que sostienen que el valor del arte no radica en lo que obtengamos de este, sino en lo que es por su materia; debido a este principio, el arte posmoderno se consolidó como una práctica creativa que cuestiona la materialidad de la obra, mientras que la experiencia estética se considera un proceso de autorreflexión sobre el sentido y la relación que el espectador establece con la materia. Este tipo de experiencia estética, en donde el espectador se relaciona con la obra mediante la exploración de las propiedades de la materia, dio paso al surgimiento de prácticas artísticas centradas en la agencialidad que, a su vez, se alinean con los principios del NM.

Rowan (2016) explica que el NM es una esfera de pensamiento que, mediante una variedad de procesos de autoorganización y morfogénesis, genera todas las estructuras que nos rodean. Define cómo ese pensamiento, que está en correspondencia con las cosas y sus haceres, establece una suerte de agencia para los nuevos materialismos, por ello advierte que es necesario elaborar formas para entender cómo, la percepción, la acción, la política y los significados están incrustados no solo en los cuerpos, sino también en cosas que pueden ser más efímeras y menos sólidas, pero igualmente reales. Las materialidades a las que se refiere no constituyen solamente objetos palpables, sino que incluyen modulaciones eléctricas, magnéticas y de otras energías, en las que los significados se encuentran incrustados. El autor señala que los nuevos materialismos no pueden mirar las cosas fuera de contexto, sino que es importante analizar la materia como un conjunto de relaciones. Rowan hace un símil con la coreografía al puntualizar que “los nuevos materialismos estarían interesados en explorar y estudiar las coreografías de las cosas, sus movimientos y

trayectorias, sus vínculos con otras cosas, las agencias de sus diferentes materialidades, sus éticas, políticas, estéticas y eróticas" (p.7). En términos foucaultianos, el autor dice que la arqueología de los medios es "la arqueología de las máquinas que nos producen como sujetos, de los medios que nos determinan como seres humanos, de las máquinas que nos piensan y con las que pensamos" (p.8); por lo tanto, las transformaciones tecnológicas conllevan transformaciones a nuestra subjetividad; de ahí, la importancia de comprender la articulación entre las máquinas y los signos con los que habitamos para poder entender nuestras subjetividades en dialéctica con la máquina, y comprender cómo ambas se transforman en algo que no eran antes de encontrarse. El autor confiere a la materia la calidad de lo salvaje: "la materia, siempre en exceso, no sabe a dónde nos puede llevar: abrirse a la materia es abrirse a lo salvaje" (p. 12), y señala que por eso es tan importante abrirse a la exploración de la materia como terreno indómito de creación.

Podemos observar que el arte contemporáneo es un arte completamente material, este se caracteriza por la variedad de materiales, técnicas, visiones, fines, estéticas y lenguajes, y a su vez, por exigir la evolución del modelo de percepción del arte clásico y moderno; es decir, el arte contemporáneo busca superar la contemplación mediante la percepción o participación activa, por ello también se caracteriza por poner al espectador al centro de sus prácticas, y por situar a la experiencia estética como experiencia de interacción que hace del espectador partícipe de la obra entendida como proceso. El arte, en este régimen, se transforma en una especie de diálogo, de interacción social y cuestionamiento, es una experiencia completamente material que se construye desde la elección de los materiales a utilizar, sus estrategias o metodologías de estructuración, hasta su interacción con el espectador; estas características hacen del arte un espacio de visibilización y confrontación intencional de asociaciones materiales. Aquí, el cuerpo se valora no en función de su utilidad, sino de su capacidad creativa, de su agencialidad, misma que es entendida como la capacidad de auto-transformarse y auto-organizarse, de percibir, conectarse, intercambiar, reaccionar y generar respuestas desde y a través de la materialidad propia y compartida.

Quiero cerrar este apartado incluyendo la tesis de *modernidad líquida* de Bauman (2007) para abrir la puerta a una concepción desmaterializada del arte. Bauman define a la *modernidad líquida* como "un estado que anula las importantes dualidades que definieran el marco de la antigua y sólida modernidad" (p.41). El autor describe que "en el mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas y de las relaciones humanas, se percibe como una amenaza" (p.43). Explica que la vida, en la modernidad líquida, al estar en permanente cambio, no tiene ningún centro que

venga a condensarla ni solidificarla. La vida, en términos de la modernidad líquida, es un ejercicio cotidiano de fugacidad universal en donde cosas y humanos son prescindibles y desechables. El autor explica que los artistas de la modernidad líquida, se centran en acontecimientos pasajeros, acontecimientos que, desde un inicio, se sabe que son efímeros; esto hace del arte un acontecimiento que concluirá pronto, no una obra que permanecerá fija e inmóvil ante el tiempo y la contemplación. El autor retoma a Yves Michaud para advertir que el arte de la modernidad líquida está situado en un espacio en el que la estética triunfa al vaciarse de las obras y que, por ello, conlleva una condición efímera; es decir, prioriza a la estética independizándola de la obra, misma que tiende a desaparecer. Bauman retoma la discusión filosófica sobre el ideal de la belleza para explicar que la belleza, eje central de la creación y la estética en el clasicismo y la modernidad, se relaciona con lo inmortal y la perfección, a razón de esto advierte que, en esa búsqueda de la belleza, todo cambio iba en detrimento de la perfección, por ello las obras de arte, una vez concluidas, se transformaban en objetos perfectos (separados de la realidad) que no admiten ningún tipo de mejora. Esta noción de la belleza como el centro imperfectible de la estética, llega hasta la modernidad sólida y la pone en crisis, porque al transmitir que la perfección es la perennidad absoluta de los estados y las cosas, sitúa a los seres en un estado de suspensión e inmovilización que se contrapone con la fluidez y el continuo estado de cambio de la modernidad líquida. El autor señala que un movimiento artístico característico de la modernidad líquida es el *happening,* en este, la obra de arte dura lo que dura el momento de exposición. Las obras, a manera de instalaciones, al depender de la interacción con el espectador, desaparecen en su ausencia. Los artistas plásticos y visuales comenzaron a trabajar con materiales frágiles debido a la intención de integrar el tiempo y su transcurrir como un elemento de transformación de la obra, mientras que sus antecesores buscaron modificar los materiales y perfeccionar las técnicas para que las obras no se modificaran con el transcurrir del tiempo. El autor fija su atención en cuatro artistas visuales, Jacques Villeglé, Manolo Valdés, Braun-Vega y Gustav Metzger, cuyos trabajos muestran una tendencia que se contrapone a la obra de arte que atraviesa épocas. En referencia a una idea de Metzger, explica que el arte apunta "a la posibilidad de que los elementos que componen una obra ya tienen marcada su finitud" (p.36). Señala que esto es claramente notorio en los lienzos de escayola de Metzger que se deterioran y resquebrajan con el paso del tiempo. Sobre la obra fotográfica de Villeglé señala que al retratar los muros de una ciudad, lleva a los muros del museo, la cotidianidad de las ciudades posmodernas rebosantes de información desechable; en sus

fotografías, se yuxtaponen anuncios y grafitis sobre los muros viejos y resquebrajados que muestran trozos de historias que transcurren entre los ajetreos de la cotidianeidad; ante esto, el autor pregunta si vemos estos collages mientras se están creando o mientras se están descomponiendo, y explica que no hay diferencia entre creación y destrucción, sino que son dos procesos simultáneos que encontramos en el arte de la modernidad líquida. El autor concluye diciendo que "vivimos en un mundo saturado por la estética, pero un mundo en el que no hay objetos de arte, en el que no hay obras de arte, es un lugar para la estética no para las obras de arte" (p. 47); con esto anuncia la desaparición del arte y la evaporación de la belleza.

Fernández (2010), traslada la tesis sobre *modernidad líquida y modernidad sólida* de Bauman (2007) a las nociones y prácticas artísticas de la contemporaneidad. Para comenzar, la autora hace un recuento sobre los orígenes de la Ilustración. Señala que, en esta etapa de búsqueda y restablecimiento del orden social, se encontró en la razón el factor de certidumbre y perfección que necesitaba en ese momento la humanidad; a este proyecto, que culmina con los movimientos sociales que surgieron después de la segunda guerra mundial, Bauman lo denomina *modernidad sólida*. La autora explica que Bauman vincula la solidez con la inmortalidad y universalidad de la belleza, mientras que a la liquidez con aquellas prácticas estéticas que privilegian el acontecimiento y que, por lo tanto, son efímeras. En el arte sólido, un objeto es artístico cuando logra traspasar sus fronteras creativas, contextuales y temporales, su belleza es proporcional al alcance armónico y estructurado de sus componentes. El arte líquido, al ser producto de una realidad mutable, se vuelve un arte que aspira trascender su materialidad y a obtener (de la experiencia estética) su universalidad y atemporalidad. Fernández explica que el arte líquido se caracteriza por su efimeridad, mientras que su estética se alimenta de conceptos y no de obras.

En el presente apartado pudimos ver que el debate sobre lo que define al arte ha transitado por la problematización de lo que la materialidad implica para la percepción estética; en consecuencia, la inmaterialidad ha adquirido diversas consideraciones. En un inicio, con el surgimiento de las bellas artes, ha sido pensada como la capacidad innata para manipular la materia, como aquel don divino del sujeto para transformar materiales cotidianos en objetos bellos dignos de contemplación; por lo tanto, un artista era aquella persona que tenía el don de la transformación de la materia. Posteriormente, con el surgimiento del arte moderno, la inmaterialidad fue considerada como la esencia del arte, como aquello que le da valor: la idea, la emoción o el sentimiento. La apreciación estética transitó de la contemplación de la belleza material a la

contemplación desinteresada en el arte moderno, es decir, a la apreciación subjetiva como modo de estructuración para, finalmente, llegar a la experiencia de interacción con la materialidad de la obra en la posmodernidad. En estos tres periodos del arte, el cuerpo como objeto de la estética pasó de responder a los estímulos percibidos a la reacción ante estos para, finalmente, llegar a un estado de interacción. Los postulados de la estética contemporánea sitúan a la percepción como la capacidad que permite unir la dualidad cartesiana; en estas prácticas, la obra de arte tiene la capacidad de provocar, simultáneamente, la evocación de los mundos internos mientras se da la organización de la experiencia. El arte se ha constituido como un campo privilegiado para problematizar la materialidad, entendida en su sentido amplio como la interacción entre objetos, cuerpos, energías y los espacios que los relacionan. Históricamente, el cuestionamiento sobre las propiedades, modos de existencia y significación de la materia ha operado como catalizador de las rupturas y transformaciones en el ámbito artístico, estético y filosófico, mientras que la constante interrogación ontológica acerca de la naturaleza del arte -sus materiales, procesos y modos de distribución- sigue siendo el motor principal de su evolución conceptual, de sus innovaciones y de sus prácticas creativas.

1.4 La filosofía en los regímenes estéticos de la danza

Tambutti (2008), propone un modelo organizador histórico progresivo de la danza fundado en el avance de su autonomía artística. Explica que el establecimiento de la danza como campo autónomo, se dio a partir de la demarcación de las posibilidades y limitaciones de su médium expresivo: el movimiento. Por autonomía, la autora se refiere a la autoconciencia como camino hacia reflexión; sobre esto explica que, los hacedores de la danza, al tomar conciencia de las posibilidades de esta manifestación artística, eliminaron cualquier dependencia con otras artes otorgándole así su autonomía. La capacidad ejercida por la danza para autodeterminarse era el único modo en que podía desarrollar discursos teóricos propios sin copiar metodologías compositivas de otros medios expresivos y sin ser ilustración de la literatura o visualización de la música. El cumplimiento de la autonomía implicaba que, la danza, sólo obedeciera a su propia intencionalidad artística prescindiendo de influencias externas. Tambutti organiza la evolución artística de la danza desde mediados del siglo XVII hasta mediados del XX en tres grandes momentos. Aclara que estos no son lineales, sino que coexistieron en algunas épocas y que, muchos

conceptos y prácticas resultantes de estos momentos, prevalecen hasta la actualidad. El primero, se deriva de las posiciones racionalistas y neoclasicistas de mediados de siglo XVIII, en este, la preocupación principal de la danza escénica estaba relacionada con la teoría de la representación de un ideal de belleza. El segundo momento estuvo determinado por el romanticismo, que instaló la teoría de la expresión como verdadera en contraposición con el momento anterior. El tercero, procedente del formalismo kantiano, se basó tanto en los requisitos de la modernidad estética, como en el carácter no literal del vocabulario de la danza, esto le permitió alejarse de la teoría que la definía como arte a partir de sus contenidos expresivos, o como medio depositario de las emociones del artista. En el primer momento histórico, Tambutti explica que el racionalismo estético surgido a partir del pensamiento de Descartes, se manifestó en la danza mediante la concepción mecanicista del cuerpo y en la perspectiva cuantitativa proyectada sobre este arte en su conjunto; el mundo y sus narrativas, eran el origen de la representación artística, mientras que la razón ordenadora, imponía claridad y distinción sobre el caos corporal. Los temas que prevalecieron fueron: la visión «ideal» del cuerpo que tomaba la antigüedad griega como modelo, la invención de un sistema de movimientos surgidos de una concepción racionalista, y la necesidad de encontrar una equivalencia entre la palabra y el movimiento. La segunda etapa, de finales del siglo XIX y principios del XX, estuvo definida por la aparición de un rumbo artístico que se alejaba de la realidad objetiva al rechazar el mundo exterior como fuente de la representación; en consecuencia, los ideales filosóficos y estéticos del romanticismo hicieron que la danza, en lugar de representar una historia intentara expresar algo. En el tercer momento (la modernidad estética) surge el reconocimiento de la «forma» como único contenido de la obra coreográfica, con esto se logró el reconocimiento de las diferencias del lenguaje simbólico de la danza respecto a otros géneros artísticos. Posteriormente, la renuncia a los modos tradicionales de CC dieron origen al concepto “danza pura”, lo cual contribuyó a disolver el dualismo forma-contenido. La autora explica que esto sucedió en la segunda mitad del siglo XX, específicamente en 1962 en Nueva York con el inicio de la danza posmoderna. A este periodo de transición que abarca una década, lo denomina el inicio de la poshistoria, y fue preámbulo de la aparición de la danza contemporánea. La contemporaneidad en la danza se caracteriza por la renuncia y alejamiento de los parámetros existentes, y por poner en práctica una libertad y una democracia desconocidas; tras esta emancipación, la realización material de la obra coreográfica pasó a un segundo plano, mientras que el proceso de creación, comenzó a tener más relevancia que la obra terminada. Los principios

creativos y artísticos de la danza contemporánea, al originar una actividad múltiple, plural, cambiante y reflexiva, que cuestiona el estatuto existencial de la obra coreográfica como objeto cerrado en sí mismo, derivó en la disolución de la ontología establecida históricamente.

Reyes (2018) señala que, el posmodernismo, constituye un nuevo comienzo para la danza, pues a partir de ese momento, es entendida como un modo de autoconocimiento y pensamiento. La danza posmoderna, al desatender los caracteres formales, disciplinares, técnicos y estéticos tradicionales, posibilitó otra forma de entender y hacer danza. La autora indica que Yvonne Rainer fue una de las principales figuras que transformaron la práctica de la danza, ya que introdujo la noción de "no danza", la cual no buscó eliminar la danza sino agotarla para revitalizarla. Reyes explica que la danza posmoderna cuestionó su propia ontología, al hacerlo, se quiebra y se transforma no solo para quienes la practican, sino también para quienes son el objeto de estas prácticas: los espectadores. La autora advierte que la introducción de nuevos elementos a la danza posibilitó discursos transdisciplinares. Reyes, frente a la aparente inasibilidad de la danza, se cuestiona si es posible objetivar su naturaleza efímera, naturaleza que pese a estar anclada a la materialidad del cuerpo como principio fundamental de su existencia; en la percepción, su instantaneidad y fugacidad hacen de esta un arte huidizo, presumiblemente inaprensible e inmaterial. Ante este problema, la autora retoma los postulados fenomenológicos de Merleau Ponty sobre el cuerpo, quien plantea a la carne como un concepto relacional e intersensorial; bajo este principio, la percepción estética es una actividad de relación constante entre el que experimenta y lo experimentado, esto hace del cuerpo y la percepción estética un solo fenómeno. La autora explica que en el cuerpo fenoménico no existe separación o diferencia dicotómica, sino que el cuerpo es una fuerza de intercambio; a esta noción del cuerpo como dualismo y no como dualidad, Ponty la denomina *quiasmo*.

> El concepto del quiasmo tanto para la estética como para la fenomenología merleaupontiana nos permite pensar la dualidad sin necesidad de disolverla sino de establecer relaciones de entrecruce, de complementariedad e incluso de sobreposición o reversibilidad. (Reyes, 2018, p.79)

Bajo el enfoque fenoménico del cuerpo en la percepción estética, las prácticas educativas y creativas de la danza son entendidas por Reyes (2018) como sistemas de preparación, como un preámbulo para el acontecimiento de percepción, entendido como el momento de interacción con el público; de ahí la importancia de reflexionar sobre la experiencia estética, ya que en esta

encuentra justificación el trabajo que realizan bailarines, creadores, investigadores y docentes. En el estudio de la percepción estética de la danza, para la autora es imprescindible definir dos elementos: el carácter ontológico de la danza (pese a lo inaprensible de sus elementos) y las consecuencias que desencadenan su condición efímera; misa que al crear sentido y dejar su rastro en la experiencia vivida, hace que la danza sea esencialmente fenoménica; esto implica que para comprenderla, se requiere experimentarla, ello coloca al cuerpo en el centro del aprendizaje dancístico y de su pedagogía. Respecto a la ontología de la danza, Reyes (2018) señala que el cuerpo, como su primera realidad, es a la vez un objeto de estudio y un sujeto vivo, es al mismo tiempo un componente orgánico, expresivo, presente y vivo que no debe ser entendido como un instrumento para la realización de la obra y su inmaterialidad. Sobre las consecuencias de su efimeridad la autora explica que, lo transitorio de la danza y sus elementos, han constituido un impedimento para su teorización, misma que ha contribuido a materializar su ser fenoménico al enraizarse en el deseo de capturarla, archivarla y reproducirla, lo que ha conducido a un cuestionamiento de sus límites ontológicos. Reyes señala que el cuerpo en la danza, representa en sí mismo un sistema dinámico de información y transformación que genera y activa procesos a los que solo se puede acceder desde la práctica corporal. La autora retoma a artistas, teóricos y filósofos contemporáneos de la danza, quienes desde sus prácticas conciben a la danza como un acontecimiento corpóreo; a las piezas coreográficas como objetos cinéticos; y a la coreografía como un sistema archivístico-corpóreo. Respecto a la percepción estética en la danza, Bannon y Sanderson (2000) advierten que presenta un problema particular al no ser esta manifestación un objeto tangible, identificable ni fijo ante la percepción, debido a que se encuentra en un "continuo estado de cambio" al ser, el movimiento, su medio creativo, de aprehensión y generación de conocimientos. Esto complejiza la naturaleza de su experiencia estética, por lo que debe valerse de otra noción que no sea objetual.

Fernández (2010), para comprender la naturaleza estética de la danza contemporánea, retoma el texto "Arte líquido" de Zigmund Bauman (2007). Bajo los postulados de Bauman, la autora interpreta las diferencias y transiciones más significativas de la escena dancística occidental (EDO)[9]: el ballet, la danza moderna, posmoderna y contemporánea. Señala que en la danza posmoderna podemos encontrar movimientos artísticos como el *happening* y el *performance* que al establecer "relaciones espacio temporales de corta durabilidad" (p.73) son claros ejemplos de la

[9] En adelante EDO.

liquidez artística. Fernández (2010) explica que el arte líquido en la danza surgió en la posmodernidad a partir del "desencanto de los esquemas tradicionales, lo que generó la ruptura de estereotipos corporales y, de esta forma, abrió nuevas posibilidades para la exploración, la improvisación y la creación" (p.78). La ausencia de técnicas formativas, métodos y herramientas específicas de creación de la danza posmoderna, son ejemplos claros de la licuefacción sucedida en la danza. La autora advierte que la danza contemporánea, enmarcada por una cultura globalizada, se caracteriza por su diversidad, multiplicidad e indefinición estética. La danza, como arte líquido, ha transitado del perfeccionamiento técnico hacia la exploración, en donde los objetos y la materia se han abierto a la multiplicidad de concepciones. El cuerpo de la danza contemporánea también se inscribe en la liquidez de la modernidad, inasible y cambiante. En la creación y la educación involucra una búsqueda que persigue los deseos individuales; por ello, el bailarín contemporáneo es un nómada que discurre entre técnicas, lenguajes, disciplinas y materiales, guiado por sus instintos y deseos.

Macías (2019) explica que, en paralelismo con el minimalismo de las artes visuales y las prácticas artísticas desmaterializadas, surgió el arte conceptual. La autora hace notar que el acercamiento que siempre ha tenido la danza con otras disciplinas artísticas forma parte de su desarrollo. Para realizar su análisis, se sitúa en la danza posmoderna, en donde derivado de este acercamiento disciplinar, algunos miembros y agrupaciones de la comunidad dancística estadounidense, comenzaron a cuestionar los formalismos de las prácticas dancísticas al encontrar que estos hacían imposible la existencia de otra forma de danza, ello derivó en la expansión de los postulados y fronteras que permiten reconfigurarla a través de tres ejes: la técnica, tradicionalmente entendida como medio de preparación física para hacer del cuerpo un cuerpo escénico; la creación, a partir de contenidos proyectados hacia el espectador por medio de los cuerpos; y la configuración vertical, tanto de la escena, como de la interacción social involucrada en el proceso creativo y la enseñanza. La autora señala que los antecedentes de la danza conceptual se encuentran en el minimalismo. A partir de ese movimiento artístico, que propuso bajar del pedestal contemplativo del museo o la escena a la obra de arte, es que la danza, para ser visibilizada, no buscó el escenario teatral para su representación, y propuso como escenario el mismo espacio formativo y creativo en el que trabajan los bailarines; en consecuencia, las salas de ensayo de las compañías cobijaron a los espectadores en una percepción horizontal que puso a ras del piso a la danza como una situación compartida de vida. Esta transformación escénica sucedió al considerar

que las características, posiciones y disposiciones del teatro, limitan las posibilidades del cuerpo; de esta manera, sus prácticas lograron desestabilizar lo que se conocía y entendía por danza hasta ese momento. La danza minimalista buscó generar lenguajes de movimiento sencillos, sin sobrecargas ni adornos para mantener la atención del espectador en el cuerpo del bailarín y el movimiento, se eliminó todo aquello que pudiera desviar la percepción del espectador para que esta se enfocara en la significación que el cuerpo porta, no en lo que intenta representar, transmitir o decir; sin esta carga de significados el cuerpo se aligera, se transparenta, y el espectador puede ver bailar al sujeto. En esta danza, tomar como principio filosófico-creativo la economía del movimiento y de los recursos de la escena, implicó renunciar a la estilización del cuerpo y el movimiento, en consecuencia, en la estética de esta danza, no tenían cabida los cuerpos académicamente formados, las herramientas coreográficas de la danza moderna, ni los lenguajes y estéticas dominantes. Los coreógrafos de este periodo comenzaron a diseñar tareas operativas que involucran creativamente a los bailarines, estas *microacciones creativas*[10] *permitieron* que la improvisación se integrara al proceso de creación como herramienta, estructura, proceso e incluso como obra en sí misma. Macías (2019) se fundamenta en el trabajo creativo y en el manifiesto que Ivonne Rainer escribió en 1965 para reflexionar sobre la imposible existencia de una danza desmaterializada, debido a que esta manifestación artística centra en el cuerpo todas sus prácticas. La autora reconoce que si bien, existe en la danza una "experiencia expansiva de sensibilidad", esta no ha sido analizada a profundidad ni conceptualizada. Explica que el manifiesto referido, se erige como propuesta de impugnación hacia la estética, ética y poética de los cuerpos, la escena y las relaciones sociales de la danza moderna. Señala que, pese a que el manifiesto no conlleva intencionalmente un intento de soslayamiento, ruptura o eliminación de la danza moderna, marcó el inicio de una nueva etapa en la danza, que al hacer visible otras posibilidades a partir de su problematización, brindó un panorama de apertura. Para analizar el manifiesto de Rainer, la autora toma como primicia que la danza escénica siempre ha buscado expandir o maximizar el uso del cuerpo, el movimiento y el espacio. Su análisis se centra en explicar que el arte conceptual buscó eliminar el énfasis dado al aspecto material y objetual del arte; en consecuencia, su presencia y permanencia física dejó de importar, los soportes y el resultado material se convirtieron en los medios para acceder a la obra, al ser considerados el residuo tangible del contenido como verdadera obra de arte, dicho contenido es autónomo, tiene una fuerza creativa intrínseca que determina el

[10] Para mayor información sobre este término consultar el artículo de Ramírez y Galindo (2019).

tipo de soportes físicos que requiere para su materialización, por ello, los materiales no siempre correspondían a la disciplina artística en la cual el creador se desenvuelve, esto dio origen a una de las principales características del arte conceptual: su transdisciplinariedad, a través de esta, el concepto artístico adquirió libertad material, disciplinaria y técnica. En la creación coreográfica, bajo esta noción abierta se vuelve imprescindible generar herramientas de trabajo específicas a las necesidades discursivas y materiales de cada obra, así: "se revela que cada momento establece sus propias pautas contextuales, de concepción y prácticas del cuerpo y el arte" (Macías, 2019, p.34).

Podemos observar que el arte conceptual se centra en la desmaterialización como principio artístico, no para abolir su aspecto físico, sino para diversificarse a través de sus concepciones estéticas, procesos y soportes; la danza conceptual, al enfocarse en la experiencia perceptual y estética, trabaja con una corporalidad expandida que abarca al espectador; es decir, el espectador es considerado parte de la obra, ya sea para accionar el proceso de exposición (configurado como espacio creativo) o como co-constructor conceptual de la obra mediante la interacción que establece con sus contenidos a través de su materialidad. Macías (2019) advierte que en la danza, la presencia del cuerpo es ineludible a su práctica, por lo que la existencia de una danza inmaterial, desencarnada o poscorporal no es posible ya que irremediablemente, visibiliza las relaciones materiales entre los cuerpos y el espacio. A diferencia de las artes plásticas, la danza ya había pasado por dar primacía a las ideas o conceptos como base creativa; precisamente, la modernidad de la danza se caracterizó por llevar a la escena ideas danzadas o cuerpos que danzan ideas; a raíz de estos antecedentes, la danza conceptual comenzó a hablarse a sí misma y se transformó en una práctica de autorreflexión crítica ensimismada en su naturaleza y función. La autora señala que la danza conceptual, a diferencia de la danza moderna (que trabaja para construir y exponer contenidos), es una proposición dancística sobre sí misma, es el objeto de su propia práctica creativa; así, se volvió un cuestionamiento sobre lo posible y lo imposible dentro de sí para empujar, abrir y desbordar sus propios límites favoreciendo su autonomía.

Al observar las tajantes diferencias entre la modernidad sólida y líquida considero que la danza, es predominantemente un arte líquido debido a que su materialidad, integrada por el cuerpo y el movimiento, es inasible en el tiempo y el espacio. La evidencia de su existencia se da por medio de la experiencia estética; su esencia fenoménica, busca ser atrapada por la memoria o a través de aquellos medios que permiten obturar o describir sus fragmentos; por ello, la danza ha buscado diversas formas de solidificarse, ya sea a través de los cuerpos y los lenguajes de

movimientos; de los elementos teóricos y técnicos que se desprenden de sus prácticas educativas o creativas; o mediante los contenidos o significados a los que se aferra para transgredir su condición efímera, a saber: la danza clásica obtuvo su solidez al anclarse a la noción hegemónica de belleza y trasladarla al cuerpo mediante el disciplinamiento, lo cual le dio al cuerpo una calidad de objeto; la danza moderna consiguió solidificarse a través de las formas corporales de los lenguajes de movimiento, de su contenidos expresivos, de su teoría, sus técnicas y herramientas creativas. La danza líquida de la posmodernidad dejó de tener un desarrollo aristotélico y una narratividad literal al fundamentarse en conceptos abstractos, sensaciones o gestos, mutables e igualmente inasibles que el cuerpo que los engendra. La danza, en las prácticas artísticas occidentales, ha evolucionado de la representación ficcional o ilusoria de la realidad, hacia la expresión o comunicación de contenidos para, finalmente, llegar a la experiencia como vivencia real que, al surgir de la interacción y experimentación del sujeto con un entorno determinado, ha hecho de la danza un acontecimiento. La estética, la historia, la filosofía y la teoría de la danza indican que los cánones de belleza, los procesos creativos, los usos del cuerpo y las técnicas formativas, han ido reconfigurando las posibilidades de su materialidad, la cual ha transitado de la solidez y verticalidad jerárquica del ballet, a la liquidez de la contemporaneidad. En este recorrido la materialidad ha sido un medio de evolución del arte, mientras que en la danza ha sido el cuerpo.

1.5 Regímenes de lo inmaterial: cruces entre la filosofía y la estética danzaria

En este capítulo se ha analizado el surgimiento y la evolución del concepto de inmaterialidad, tanto en el ámbito filosófico como en su impacto en la teoría estética. Dicha teoría se ha construido a partir de reflexiones sobre la naturaleza del arte y las experiencias que este genera. Los hallazgos revelan que las teorías artísticas están determinadas tanto por la evolución epistemológica, como por el desarrollo y la diversificación de las prácticas artísticas en periodos clave. Estos últimos, a su vez, responden a transformaciones históricas y sociales fundamentales en Occidente. Cabe destacar que el objetivo de este apartado no es definir el arte —tarea inviable si se atiende a sus cualidades intrínsecas o extrínsecas—, sino examinar las interrelaciones entre filosofía, estética y prácticas artísticas en torno al objeto de estudio de esta investigación: el papel de la inmaterialidad en la enseñanza de la danza mediante la CC.

En el primer apartado de este capítulo se analizó cómo el pensamiento dicotómico cartesiano de la modernidad concibe el cuerpo como un objeto defectuoso, perfectible e incapaz de generar conocimiento, privilegiando la razón y el pensamiento. La traslación de estos principios a la danza derivó en una concepción instrumental del cuerpo, lo que ha convertido a la pedagogía del ballet y la danza moderna en un mecanismo de homogeneización de los cuerpos, sus características y capacidades. Este enfoque dualista permite comprender por qué la danza se debate constantemente entre su dimensión material e inmaterial. Por un lado, aspectos como la cualidad efímera del movimiento, la percepción estética o los contenidos discursivos de las obras remiten a lo inmaterial. Por otro, el cuerpo —recurso primordial de la práctica dancística— parece anclarla en lo material, especialmente a través de su teorización y sus herramientas pedagógicas y creativas. No obstante, incluso esta materialidad discursiva (el cuerpo en movimiento) resulta tan líquida e inasible como las experiencias que genera.

El análisis del primer apartado revela cómo el dualismo cartesiano ha influido en la danza, particularmente en el ballet, el cual transformó al cuerpo en objeto de contemplación, lo que implica que la percepción estética en el ballet no es del todo desinteresada ya que persigue la belleza a través de su materialidad. Este sistema filosófico, que considera el cuerpo como un objeto imperfecto y subordinado al intelecto, se manifiesta en la danza mediante tres dimensiones: a) en la práctica técnica: el ballet trata al cuerpo como materia moldeable que debe perfeccionarse para expresar contenidos intelectuales, creando una dicotomía entre la materialidad corporal (entrenada técnicamente) y la inmaterialidad de la representación artística (ideas, discursos, narrativas); b) en su estética: al tener como principio creativo y estético la búsqueda de la belleza como vía del placer contemplativo, se sustenta en un *Principio Calológico* que orienta sus prácticas, ya que la belleza se concibe como el ideal abstracto que, en la percepción estética, se traduce a la búsqueda de la belleza y a la emisión de juicios intelectuales de "buen gusto", lo que conduce a concebir a la percepción estética como una intelección de lo bello; c) en la pedagogía: se desarrollan *principios calotécnicos* que orientan sus prácticas educativas mediante la sistematización de elementos que homogeneizan los cuerpos (y sus capacidades físicas) según los ideales estéticos para transformarlos en instrumento de la belleza; por ello, sus prácticas (estéticas, creativas y pedagógicas) privilegian la forma sobre la experiencia corporal o la creatividad individual. Esta triada (dualismo técnico, idealización estética y estandarización pedagógica) explica por qué el

ballet oscila constantemente entre lo material (el cuerpo entrenado) y lo inmaterial (los ideales que representa), aunque ambos aspectos son en realidad interdependientes.

Dentro de los postulados de la filosofía moderna se encuentran el estructuralismo y el idealismo trascendental. El primero plantea que el pensamiento es un proceso de autoestructuración mental que genera conocimiento; el segundo postula que el mundo solo existe en nuestra conciencia y es accesible a través de la percepción. Bajo estos preceptos, puede considerarse que la percepción estética de la danza surge del ordenamiento mental de sus elementos materiales, a partir de los cuales, la mente construye significados incorpóreos. El análisis de estas corrientes filosóficas me permite comprender su influencia en las prácticas creativas y pedagógicas de la danza moderna, en particular de la CC. Según los principios del estructuralismo y el idealismo trascendental, la inmaterialidad en la danza moderna puede concebirse como un *Principio Sintomático* que sustenta el discurso dancístico y que hace del cuerpo un medio de enunciación. Este principio implica que la danza —sus cuerpos y movimientos— alberga diversos saberes, convirtiéndola en un vehículo de comunicación mediante el cual el espectador establece, principalmente, relaciones afectivas. Bajo este principio, las "obras" son el resultado material de aquello que contiene la danza, y que es manifestado a través de los cuerpos en movimiento, son un contenedor de lo que se busca transmitir, es decir, de su inmaterial. En función del contenido, se manipulan los elementos de la danza y se organiza la escena. La materialidad, bajo el *Principio Sintomático*, está integrada por los cuerpos, los principios técnicos y teóricos de su creación. Este principio da centralidad al emisor que, en el caso de la creación y el acto escénico, es el coreógrafo quien, mediante la obra, puede expresar sus ideas o intereses expresivos, esto contribuye a una organización vertical de la creación y la percepción estética.

Como podemos observar, la danza moderna transitó de la dominación del cuerpo a su potencialización expresiva, enfocada en transmitir aquello inmaterial —ideas, emociones o discursos—, los cuales deben estructurarse con precisión para que su esencia artística sea exteriorizada, percibida o interiorizada por el espectador. Esta evolución no solo transformó su lenguaje corporal, sino también sus fines sociales. Las propuestas coreográficas creadas bajo este régimen estético abarcan obras con objetivos educativos o reflexivos, que buscan compartir, afirmar o cuestionar posturas, así como visibilizar o denunciar problemáticas sociales. Aunque la danza moderna pertenece a un periodo específico de la historia dancística, su legado persiste en la educación. El modelo pedagógico imperante ha priorizado la idea de que el valor de la danza reside

en su contenido y en los significados —racionales o emocionales— que genera. Como consecuencia, la formación dancística ha centrado su enfoque en los elementos disciplinares, esto se ha traducido en un uso tecnificado del cuerpo y en el desarrollo de habilidades para manipular los elementos estructurales de la danza mediante el manejo eficaz y creativo de sus herramientas.

El carácter expresivo de la danza moderna fue el preámbulo para el surgimiento de prácticas creativas que buscaron desestabilizar la dicotomía que estableció la tradición filosófica en las artes. La danza minimalista y la danza conceptual son prácticas que aparentemente tienden a la desmaterialización debido a que privilegian el contenido sobre la forma, o la reflexión ontológica sobre los contenidos expresivos; paradójicamente, liberar a la danza de las implicaciones técnicas de su materialidad, favoreció la diversificación material de sus prácticas y marcó el comienzo de la transdisciplinariedad. En el posmodernismo, la ruptura de las nociones de la modernidad artística se tradujo en una expansión de sus prácticas creativas. Desvincular a la forma del contenido, es decir, a la materialidad de la inmaterialidad, permitió ver al arte como un proceso continuo de interacción material, en donde la obra se crea a sí misma a partir de la serie de relaciones que establece con el entorno. La obra, en la posmodernidad del arte, se transformó en un espacio de interacción material, provocando que la experiencia estética sea entendida como una experimentación y práctica estética de cuestionamiento. En la posmodernidad se asumió una postura monista del conocimiento, el mundo y el ser, en donde el cuerpo, al ser la única evidencia de la existencia humana, dio origen a un materialismo filosófico. En la estética, estas nociones vinieron a reforzar la relatividad de la experiencia, al ser la percepción la que determina la existencia subjetiva de las cosas. En la danza, este principio filosófico contribuyó a la acentuación y rescate de su materialidad: el cuerpo, que a partir de este momento se diversifica, tanto en su modelo corporal como en su potencialidad creativa. En la danza posmoderna, esta concepción de la materia generó procesos creativos basados en la interacción material-corporal que han hecho de la danza un suceso sin más intermediarios que el propio cuerpo. A esta tendencia, cuyo principio niega la existencia de cualquier otro elemento que no sea material, la he denominado: *Materialismo Ontológico.* Consiste en privilegiar la capacidad agencial de la materia primigenia de la danza: el cuerpo. A través de la agencialidad, la danza logra integrar a sus prácticas creativas una de las principales características del posmodernismo: la alteridad. La agencialidad es entendida en la danza no solo como la capacidad de autotransformación, sino también como la capacidad de resistir y comprometerse con los deseos, impulsos y necesidades del cuerpo. En este sentido, la educación

podría haberse transformado en la herramienta ideal para que el yo encarnado germine y se manifieste; sin embargo, pese a los sustanciales cambios sucedidos en la danza posmoderna, podemos encontrar que, en la enseñanza, el uso del cuerpo y las herramientas de creación no variaron, su pedagogía permaneció anclada a los designios teóricos, creativos y estéticos de la modernidad. La creación dancística bajo los principios del *materialismo ontológico* y del NM feminista, concibe el cuerpo del bailarín como un territorio indómito, pues si bien el entrenamiento técnico modifica su morfología y capacidades físicas, este no es una materia pasiva, carente de voluntad o deseos, cada *sujeto-cuerpo-materia* posee características propias y un devenir único. Integrar los principios del NM feminista en la pedagogía de la danza podría replantear la formación técnica como una herramienta de transformación recíproca. Bajo este enfoque, los contenidos teóricos y las herramientas disciplinares —técnicas y pedagógicas— no operarían como un poder de transformación unilateral, sino que estarían sujetas a la agencia corporal de los bailarines. Al aplicar estos principios a la pedagogía de la danza, los estudiantes no solo se transforman a sí mismos, sino también adquieren el potencial de alterar su entorno educativo.

La danza contemporánea se caracteriza por buscar constantemente derrocar lo establecido, lo que la convierte en una práctica democrática y emancipadora. Al privilegiar el proceso creativo por encima de la obra terminada, los artistas trascienden los formatos tradicionales para compartir sus metodologías con el público, ya sea mediante la participación directa, la colaboración o la interacción activa de los espectadores. Este enfoque transforma radicalmente la noción de estética, la cual ya no se reduce a un acto pasivo de apreciación, cuestionamiento o exploración, sino que deviene una experiencia compartida de creación colectiva donde lo artístico se funde con lo social. En la danza contemporánea el paradigma cartesiano se diluye, sus prácticas reivindican el cuerpo como ente dual, pero ya no en el sentido clásico de separación mente-cuerpo, sino como fuerza de intercambio entre sustancias homogéneas en donde se establece continuidad entre lo material y lo inmaterial. En este marco, la cognición se extiende a todo el organismo, transformando el cuerpo en una dimensión móvil del pensamiento. Bajo este marco conceptual, se ha retomado la noción de "idea sensible" de Merleau-Ponty como forma de conocimiento que integra lo sensible y lo inteligible en una unidad indisoluble. A esta concepción del cuerpo como entrecruzamiento de sustancias homogéneas—donde no existen jerarquías ni disparidades, sino una capacidad autoreflexiva y agencial inherente—la he denominado *Principio Permutable de Anulación.* Dicho principio describe la facultad corporal de equilibrar materialidad e inmaterialidad, donde las

fuerzas opuestas alcanzan un estado de flujo proporcional que las lleva a anularse mutuamente, generando así una corporeidad indivisible. En este sentido, la danza se manifiesta como un hacer-sentir-pensar que opera en el intersticio de las dualidades La agencialidad corporal, al responder a necesidades y deseos orgánicos, trasciende lo meramente físico para ingresar en el ámbito de lo creativo. Esto subraya la relevancia de estudiar la evolución del concepto de cuerpo en las prácticas creativas y estéticas de la danza, tal como se verá en el siguiente capítulo.

Sobre la inmaterialidad en el arte y la danza puede concluirse que, históricamente, esta ha sido asociada al conocimiento sensible, la emoción, la inspiración y la creatividad: capacidades intelectuales humanas que, si bien, emergen de la materialidad corporal, la trascienden. Pudimos observar que, pese a los esfuerzos epistemológicos por relegar al cuerpo a un estatus secundario frente a la mente, en la danza, la corporeidad ocupa inevitablemente un lugar central, tanto en sus prácticas como en su fundamentación teórica. Hemos observado que la creación dancística ha evolucionado desde la estructuración formal hacia una ecología del movimiento, y de la reflexión ontológica a la autonomía creativa. Bajo este último paradigma (encontrado en la danza contemporánea), cada proceso coreográfico constituye una práctica autónoma regida por principios internos que no son transferibles a otros contextos, y mucho menos reducibles a dogmas, técnicas o procedimientos universalizables. En este marco, la CC se transforma en un dispositivo de estructuración y visibilización que convierte a la danza en una práctica colectiva, socializadora y solidaria. Esto implicó un rechazo al enfoque tradicional que trataba los elementos dancísticos (cuerpo, movimiento, espacio, tiempo) como partes separadas, manipulables y ensamblables mecánicamente al comprender que el cuerpo que danza no es un medio para la danza, sino la danza misma. Sin embargo, en el ámbito educativo, la enseñanza de la CC continúa sustentándose en las herramientas teórico-técnicas para la manipulación del movimiento a partir de contenidos narrativos, expresivos o discursivos. Este enfoque fragmentario reduce la creación coreográfica a un proceso de unión de bloques segmentarios que trabajan de manera separada y supeditada: el contenido discursivo, las herramientas técnicas y los elementos de la danza. Frente a este panorama se vuelve necesario analizar el desarrollo de las prácticas creativas de la danza y la relación que estas mantienen con la evolución conceptual del cuerpo, ya que al reconocerlo como una entidad completa y unificada se estaría en posibilidad de diluir los agotados binomios de la danza.

Capítulo II

El cuerpo en la danza

El cuerpo representa un área de análisis y reflexión fundamental en la danza y su quehacer profesional. Su conceptualización se ha realizado de la mano de diversas áreas del conocimiento que analizan la DEO como manifestación artística y cultural; esto implica, obligadamente, la revisión de los contextos sociales e históricos de donde surge el análisis del concepto del cuerpo y su importancia para la escena y el discurso estético. El desarrollo y diversificación de la noción del cuerpo en la danza se logró a partir del acompañamiento de otras áreas del conocimiento tales como: la filosofía, la antropología, la historia y la estética quienes, al posibilitar su problematización y complejización[11], hicieron del cuerpo un área[12] de estudio específico dentro de la teoría de la danza. La noción del cuerpo como campo teórico central de la danza, surge de la reflexión de sus prácticas estéticas acompañada por otras áreas disciplinares. Dado a que el objetivo de este capítulo es describir, analizar e interpretar la evolución del concepto del cuerpo en la danza, se requiere identificar las nociones teóricas y filosóficas que han contribuido a la configuración de las prácticas corporales en la danza, mismas que han dado paso a los regímenes estéticos encontrados en su evolución: el ballet, la danza moderna, posmoderna y contemporánea. En el desarrollo de este capítulo veremos cómo, estos regímenes, han sido determinantes para el desarrollo de la teoría de la danza y sus prácticas, una de ellas la enseñanza, en donde es importante identificar aquellas problemáticas, potencialidades y tendencias que involucran nociones particulares del cuerpo que permiten tender puentes entre la teoría y la evolución de su pedagogía.

2.1 El cuerpo idealizado: dominación vs liberación

Carvallo (2015), realiza un recorrido histórico sobre el cuerpo en la DEO con el que demuestra su presencia constante como práctica cultural. En su estudio, analiza el surgimiento del

[11] Para mayor información sobre este término consultar el artículo de Ramírez y Galindo (2019).

[12] Se ha decidido denominar a los estudios del cuerpo como "área teórica de la danza", y no como "objeto de estudio", para no contribuir a una idea del cuerpo como materia o cosa inanimada que únicamente puede ser comprendida a partir de su segmentación. El cuerpo en la danza como área de estudio es el elemento sobre el cual se dirigen todas las miradas que lo conceptualizan.

cuerpo en la danza como campo teórico y fuente de conocimiento. Encuentra que el cuerpo del ballet se erige como retrato de su contexto social y político, caracterizado por jerarquizar, organizar y evidenciar el poder social a través del cuerpo; estos principios, requieren la desaparición del sujeto que danza para convertirse en un cuerpo reorganizado bajo la lógica de adecuación, decoro y buenas costumbres dictadas por la monarquía, en este caso por la corte de Luis XIV. La autora advierte que, el cuerpo idealizado por la razón, la estética y la mirada social en Francia en el siglo XVII, hizo del ballet el medio más apto para expresar los ideales sociales del cuerpo. Explica que el cuerpo del ballet permitió mostrar la clase social, la educación y el grado de civilización al eliminar lo natural del cuerpo; por lo tanto, se puede afirmar que el ballet llegó para corregir los cuerpos y colonizarlos. La reeducación corporal, requiere una fuerte disciplina para ocultar cualquier esfuerzo en la ejecución de los movimientos; este principio, conformó una de las bases pedagógicas fundamentales del ballet. En el modelo corporal analizado por Carvallo (2015), se refleja el rechazo hacia la noción del cuerpo del renacimiento, en donde era concebido el centro del cosmos, de la percepción, el lugar de la experiencia y el conocimiento. Es una noción del cuerpo que lo separa de su condición humana, ello implica la representación de un cuerpo socialmente aceptado. Esta noción fue reforzada por la concepción cartesiana del hombre, que privilegia la mente como lugar del pensamiento, en la cual se deja de *ser* un cuerpo y se pasa a *tener* un cuerpo. El cuerpo deja de ser sujeto y se convierte en un bien material, en un objeto que puede ser diseccionado, estudiado, modificado, comparado y cuantificado, así: el cuerpo y sus acciones se convierten en objetos de estudio. En la enseñanza de la danza esto se tradujo en la sistematización técnica de sus lenguajes de movimiento. El disciplinamiento del cuerpo en el ballet se da mediante la mirada externa, por lo que esta constituye un elemento de sometimiento de los sujetos, sus cuerpos y movimientos.

A los planteamientos de Carvallo (2015) podemos añadir que, los códigos estéticos generados por el ballet, constituyen una forma de dominar la experiencia estética del espectador con relación a lo que espera ver en la danza; es decir, el tipo de cuerpo que el espectador desea encontrar en escena, limita sus posibilidades de percepción estética ya que, si el espectador no encuentra en la danza las características estéticas del cuerpo ideal dominante (cuerpos fuertes, simétricos, gráciles y bellos) queda predeterminada su experiencia estética (de gozo, disfrute o aceptación por lo percibido) y entra en un estado de cuestionamiento sobre si lo que ve es danza y de qué tipo, si los que la bailan son bailarines profesionales o no; este extrañamiento, fue utilizado

en la danza posmoderna como una puerta hacia otro tipo de experiencia estética determinada, en principio, por el tipo de cuerpo en la escena. Coincido con Carvallo al ver a las características del estereotipo ideal del cuerpo del ballet, como determinantes de una pedagogía fundamentada en una relación de sometimiento con la forma, el movimiento y la mirada; el sometimiento del cuerpo a través de la enseñanza de la danza, es analizado por Cruz (2009) bajo un discurso descolonizador. En su investigación, Cruz ejemplifica momentos en la historia del colonialismo en donde los conquistadores desaparecen las manifestaciones de identidad cultural al prohibir las danzas de los pueblos originarios para evitar resistencia y sublevaciones, señala que incluso, el ballet europeo, en sus orígenes fue una danza étnica, pero se volvió un símbolo de elitismo y de poder hegemónico sobre otras formas de danza. En la actualidad destaca la importancia de:

> Deconstruir las formas en que el colonialismo se apodera del universo mental de los colonizados; y en esta discusión, quiero poner de relieve cómo el castigo histórico de las culturas de la danza en su contexto (post)colonial distintivo ha sido una medida para controlar no sólo la mente, sino también el cuerpo. (Cruz, 2009, p. 355)

Carvallo (2015) sostiene que, tras estar históricamente desaparecido y ocultado por la propia danza, el cuerpo se ha posicionado como un asunto central, a partir del cual, es posible estudiar la danza misma, la historia y evolución de sus prácticas artísticas, creativas y pedagógicas. Carvallo define al cuerpo histórico de la danza como un "cuerpo sometido" por un movimiento que implica cierta corporalidad: "una concepción del cuerpo que buscaría sublimarlo a través de un entrenamiento radical que lo dejaría en condiciones de realizar lo irrealizable" (p.85). Jackson (2005), desde su propia práctica dancística, reflexiona sobre el cuerpo ideal del bailarín en la formación del ballet a partir de puntos que parecen alejados: la educación somática y el entrenamiento de ballet. Figurativamente usa los términos "en dehors" y "en dedans" (terminología técnica del ballet para designar a los movimientos que van desde el centro del cuerpo hacia afuera y desde afuera del cuerpo hacia su centro) como representación de sentidos opuestos interno/externo, hacia afuera y hacia adentro. En dehors también significa apertura o receptividad en la atención del bailarín, "hacia fuera (en dehors) desde la propia danza (interior) a través del cuerpo y la mente hasta la danza (exterior) y hacia dentro (en dedans) desde la danza que conecta el cuerpo/mente con la propia danza" (p. 26). En la experiencia de la autora, la noción del ballet desde un enfoque somático, permite considerar aspectos de la práctica desde una perspectiva en primera persona; es decir, del ejecutante como un ser humano en todas sus dimensiones,

psicológicamente hablando, como una colección de "*yoes"*. Jackson explica que incorporar los principios somáticos al entrenamiento técnico del ballet, le permite al bailarín liberarse de la carga de las limitaciones que trae consigo el imperativo por alcanzar el cuerpo idealizado, mismo que implica en la enseñanza, una concepción de un cuerpo fijo, cuando en realidad, durante su proceso formativo el cuerpo está en continua transformación. Desde el enfoque somático el bailarín puede trabajar con su cuerpo y no a pesar de este, observando, escuchando, sintiendo, percibiendo y respondiendo a sus necesidades. "Como sólo hay un cuerpo ideal (el suyo), se libera del deseo del cuerpo ideal" (2005, p.40).

Retomando a Jackson (2005) es posible concluir que, darle un enfoque somático al entrenamiento corporal del ballet, aunque si bien involucra una manera completamente distinta de vivir y entender el entrenamiento técnico, de sentir el cuerpo y su desarrollo a través de los principios teórico-prácticos que lo conforman; el cuerpo idealizado continúa siendo no solo la aspiración básica (tanto por sus capacidades físicas como por sus cualidades estéticas) de todo bailarín de ballet, también de escuelas, maestros y estudiantes de danza contemporánea que no han podido renunciar a este ideal ni a los supuestos artísticos que conlleva; es decir, a la idea de un cuerpo que, mediante su belleza y cualidades físico-estéticas, se transforma en un medio representativo o expresivo. Estos principios continúan fuertemente arraigados en la ideología estética, creativa y pedagógica actual de la danza debido a que, las características que hacen "bello" al cuerpo, remiten a una imagen geométricamente estable, limpia en su diseño y forma, simétrica, predominantemente vertical, grácil en las mujeres, vigoroso (aunque con decoro) en los hombres, e implica un manejo sexualmente diferenciado de la energía, el peso, el espacio y la gravedad para dar una apariencia elevada, sin esfuerzo, en resumen: virtuoso. Sus movimientos, resaltan el dominio del cuerpo para reproducir las formas estilísticas preestablecidas, cuya verticalidad y frontalidad en la escena, presentan un cuerpo para ser observado y admirado. La eficacia de estos principios corporales hizo de su técnica un recurso universal para homogeneizar los cuerpos y lo que lo representan; no obstante, las escuelas de formación profesional de ballet, para elegir a sus estudiantes recurren a mediciones antropométricas en edades tempranas para garantizar el éxito en el alcance del cuerpo ideal, dado a que los principios técnicos que lo conforman no pueden trabajar por encima de condiciones anatómicas consideradas indeseables. Pese a dicha selección antropométrica que define ciertas características del cuerpo, alcanzar el estatus estilístico del ballet requiere que los cuerpos se sacrifiquen y adiestren por un fin estético último: la belleza del cuerpo

en movimiento. En mi experiencia como docente y creadora, las características de este cuerpo "bello", en muchas ocasiones dificulta el desarrollo de los estudiantes y el trabajo creativo con los bailarines, ya que resulta una incorporación estorbosa cuando se desea trabajar bajo otras estéticas o finalidades artísticas. Por ello me pregunto: ¿actualmente es necesaria la formación técnica del ballet en instituciones formativas de danza contemporánea?, ¿su vigencia en el diseño curricular responde a las necesidades actuales de la danza?, ¿su presencia, es resultado de una reflexión pedagógica constante o de una tradición arraigada? Las respuestas solo podrán darse al interior de cada centro educativo.

Capriles (2016), desde un enfoque feminista indica que, históricamente, el cuerpo en la danza, particularmente el de la mujer, ha estado desaparecido al ser dominado y legislado por el sistema patriarcal, quien le ha negado la construcción de su propia corporalidad, imagen, movimiento, sexualidad, autoconocimiento, autodeterminación y libertad, encumbrándolo bajo unos términos muy específicos que mantienen acotado su lugar. Capriles, desde la teoría feminista, realiza una reflexión del cuerpo en la pedagogía de la danza a partir de su propia experiencia formativa y creativa. Toma como punto de análisis sus emociones, sensaciones y necesidades, para mostrar el concepto del cuerpo en el contexto de la sociedad patriarcal. Establece que no es lo mismo el cuerpo masculino que el femenino en términos de posibilidades, libertades y poder. La autora, hace un recorrido del concepto del cuerpo femenino a través de la historia, y lo ilustra con la historia de su propio cuerpo que, entrenado técnicamente, se volvió un objeto o instrumento sin subjetividad: "lo que sentía era un cuerpo ajeno, precario, sin significancia" (2016, p.2). Señala que, a principios del siglo XX en los inicios de la danza moderna, las mujeres fueron precursoras del cambio radical que modificó el concepto del cuerpo femenino y sus posibilidades. De ser cuerpos dóciles, delicados, etéreos y frágiles, se posicionaron subversivas y transformadoras de estéticas y conceptos mediante su propia capacidad creativa y discursiva, se tornaron seres salvajes en contacto con la naturaleza propia y del mundo. La autora ilustra esta revolución con el desarrollo artístico de Mary Wigman, su historia y contexto histórico. Indica que, en el sentido de abrir espacios y posibilidades, el movimiento corporal y social de las mujeres en la danza moderna favoreció el rompimiento de la noción del cuerpo cosificado. También advierte que, las acciones performativas como la danza, posibilitan los cambios, en este caso, promovieron la transformación cultural del género. El cuerpo expresivo fue el agente movilizador, y la danza, la expresión de un discurso materializado que "haciéndose cuerpo al tiempo que nace desde él; encarna la posibilidad

de transformación constante, muy a pesar del peso histórico cultural que es imposible obviar" (2016, p.6).

Duque (2012) y Olvera (2018), realizan un recorrido crítico y reflexivo que parte de las consideraciones occidentales del cuerpo surgidas de la base filosófica cartesiana, la cual, deriva en una tradición que divide al cuerpo de la mente y al pensamiento de la emoción, al entenderlas como sustancias o esencias separadas para así, poder interpretar cómo el pensamiento cartesiano ha permeado el espacio dancístico tanto estético como creativo y pedagógico. Tamayo (2012), recalca que la visión occidental del cuerpo determinó sus usos en la danza escénica y lo dejó relegado a la categoría de instrumento para la reproducción de movimiento. Desde un territorio donde el cuerpo es incapaz de pensar, es concebido en la danza como un cuerpo mecánico, como un instrumento de comunicación de los designios de la mente y los afectos. Al respecto Bardet (2018), retomando los postulados filosóficos de Silvia Federici (activista y feminista que, en 2016, escribió un texto sobre la danza como dimensión de resistencia corporal) expone que, la práctica de la danza, es un lugar privilegiado para construir y reconstruir las nociones del cuerpo mediante la exploración de sus capacidades y resistencias personales y sociales. Bardet, entiende a las necesidades y deseos como resistencias que le otorgan al cuerpo un poder conformado por sensaciones y acciones, estas se manifiestan a través de gestos de un cuerpo que siente, desea, expresa y vive, y que hacen del cuerpo un ente completo, no reducido a la supuesta autonomía de sus partes; es decir, de un cerebro que piensa, de unos ojos que miran, etc., sino como un cuerpo de necesidades que se materializan a través de gestos. Bajo esas premisas la autora estudia a la percepción estética, encuentra que la sensación no implica una pasividad perceptiva opuesta a la acción y fundada en la razón. Esta noción de percepción nace del pensamiento dualista occidental que hacen del cuerpo un objeto, dualismo que coloca separado al pensar del sentir, al percibir del actuar, y al sentir del hacer. La autora encuentra en los gestos la fuerza que le permite resistir al cuerpo "ser pensado como objeto y, a la vez, establecen una materialidad particular" (p.16). Señala que, la danza, es un medio privilegiado que nos faculta darnos cuenta de que el cuerpo tiene un tipo de inteligencia propia que nos permite descubrir, entender y aprender de sus saberes y necesidades. Bardet (2018) considera que, el texto de Federici, formula "una invitación a volver a plantear la pregunta por las prácticas corporales, las dimensiones sensibles y materiales de nuestra experiencia, que también es experiencia de pensamiento y de lucha" (p.16). La autora sostiene que el feminismo y sus prácticas, son una manera para escapar al dualismo del cuerpo. Al retomar a Butler (2005), la autora se

cuestiona cómo hacer para evitar entender al cuerpo como instrumento de la voluntad inmaterial, como constructo que hace de este un medio neutro de inscripción, en donde la inmaterialidad es su significante y la materialidad el receptáculo que incorpora todo lo que en él se inscribe, cual tabula rasa. Advierte que, la distinción entre lo material y lo inmaterial, hace del cuerpo una exterioridad pasiva y separada de lo que se supone que contiene. La consideración pasiva del cuerpo requiere, obligadamente, una revisión de la evolución de las nociones de su materialidad, para ello, identifica como herencias conceptuales al cuerpo presignificado del dualismo cartesiano, del constructivismo y del estructuralismo, en donde al volverse una superficie de inscripción y apropiación, es considerado una esencia neutra, un objeto vacío. Frente a esta genealogía de tensiones que habitan el cuerpo, la autora retoma a Butler (2005) quien, basándose en Monique Wittig, piensa al cuerpo como "una continuidad entre materialidad e inmaterialidad, en particular por la continuidad entre mundo abstracto y realidad material" (p.18); es decir, como continuidad entre lo interno y externo. Para reformular la separación entre materialidad (entendida como instrumento) e inmaterialidad (entendida como el significado, voluntad o alma), propone al movimiento y a la acción como puesta en marcha de las necesidades y deseos del cuerpo; por ello, encuentra en la danza el medio privilegiado para que el cuerpo despliegue sus significados culturales, en tanto entramados de producción y presentación que pueden darse continuidad a través de las diversas materialidades-corporalidades existentes, cada una con sus propias dimensiones, órdenes y significaciones. En palabras de Bardet (2018), el cuerpo danzante es un cuerpo de gestos relacionales que, a través de estos, da continuidad a sus pulsiones en el entorno. La autora advierte que es importante no confundir y situar al cuerpo como intermediario entre dichas dualidades, como sustrato neutro y pasivo cuya existencia es a priori a los significados, como materialidad plástica que resulta de la interacción con el mundo ya que esto hace del cuerpo un resultado o constructo; propone entenderlo como un cuerpo disidente de una materialidad cuya potencialidad es establecer conexiones; dicho esto, es que la danza para Bardet, es una experiencia de resistencia, de exploración ilimitada e indisciplinar de lo que un cuerpo puede hacer y ser pese a los hábitos técnicos con los que lidia.

> Pensar entre gestos permite considerar el cuerpo como una dimensión móvil del pensamiento, como una ocasión para establecer una continuidad entre materialidad e inmaterialidad en la que resultan manifiestos otros modos de pensar, de hacer y de habitar. (Bardet, 2018, p.20)

En referencia a Bardet (2018) pienso que, la materialidad disidente del cuerpo, construye una estética de la alteridad que integra aquello tradicionalmente rechazado, reprimido o diferente (por ejemplo: cuerpos imperfectos, movimientos indefinidos, ausencia de contenidos expresivos) como elementos con el potencial para trasgredir las estéticas y las nociones hegemónicas del arte, el cuerpo y la danza. La danza, como práctica corporal de resistencia, solicita un cuerpo con el potencial para establecer conexiones con el entorno y los otros (sean sujetos, objetos o naturaleza) a través del movimiento; este, al colocar en un mismo plano a la percepción y la acción, hace de la experiencia estética una experiencia de interacción comprometida con el mundo.

Barr y Oliver (2016), al igual que Capriles (2016) y Bardet (2018), investigan la evolución del cuerpo en la danza bajo un enfoque feminista como alternativa al paradigma tradicional de enseñanza-aprendizaje. Sus estudios abordan temas como la imagen corporal, el mito del cuerpo perfecto y el desarrollo de prácticas educativas. Mencionan que, en los sistemas educativos tradicionales de la danza, existe una perspectiva de aprendizaje binaria de lo correcto y lo incorrecto; bajo esta perspectiva, el cuerpo perfecto se convierte en un ideal estandarizado que sirve como herramienta de evaluación autoimpuesta por y para los estudiantes, quienes traducen su aprendizaje en un sentido de lo correcto o incorrecto, de lo perfecto o imperfecto que se traduce en una descalificación de su propia imagen corporal y de sus posibilidades para incorporar y ejecutar la técnica y transformar su cuerpo. En el estudio de Barr y Oliver (2016), la pedagogía feminista examina las características escolares de la danza, las problemáticas y repercusiones de su práctica pedagógica, destacando las preocupaciones sobre la imagen corporal de las bailarinas, la construcción social de los cuerpos, la creación de la comunidad y el cultivo de la voz individual.

Es pertinente recalcar que, pese a los cambios en la estética dancística y los principios filosóficos de la danza moderna, persistió arraigada la idea de un cuerpo que, mediante el entrenamiento técnico, adquiere capacidades físicas que lo transforman en un medio expresivo extraordinario, y al movimiento en una acción extracotidiana para materializar, en el caso del feminismo, un discurso subversivo. Dicha noción se manifestó en nuevas técnicas formativas que, si bien, propusieron formas corporales, diseños espaciales, principios de movimiento y contenidos discursivos radicalmente distintos a los del ballet, perpetuaron la búsqueda del dominio de la forma, del movimiento y del cuerpo para convertirlo en objeto de la expresión.

Barr y Oliver (2016) advierten que, en la mayoría de las formas de danza occidentales, la técnica se centra en el profesor como autoridad que determina y modela el movimiento, mientras

que los alumnos se esfuerzan por imitar y encarnar el material. Por el contrario, la pedagogía feminista, presta atención a enfoques de la enseñanza que se basan en los principios de honrar las voces individuales, el aprendizaje colaborativo, el descentramiento de la relación profesor-alumno, la inclusión y la reflexión crítica. Estas características se refieren a los retos de la enseñanza de la danza en un mundo cada vez más diverso y en estado de cambio. Las autoras, al hacer un recuento del cuerpo idealizado concluyen que: "su forma es elusiva; es un reflejo de la época y de sus valores culturales, y a veces una respuesta a las jerarquías tácitas dentro de la propia forma de arte" (p.3).

Quisiera concluir este apartado señalando lo paradójico que resulta asumir que, el cuerpo, como principal medio de la danza, ha estado históricamente desaparecido, acallado por las necesidades estéticas y discursivas de los lenguajes de movimiento y técnicas formativas predominantes de la EDO: el ballet y la danza moderna, quienes han reducido el cuerpo a una condición mecanicista. En sus prácticas se superpuso la razón como medio de sometimiento a través de disciplinas rigurosas centradas en el adoctrinamiento y transformación del cuerpo. En estos regímenes disciplinarios, las necesidades del cuerpo adoctrinado deben ser ignoradas para sublimarse y dejar de ser, en la mayor medida posible, cuerpo que, liberado de su condición biológica, natural, carnal y terrenal, desaparece, se hace de tal transparencia que el arte se deja filtrar entre sus poros, cada vez más abiertos e invisibles. Considero que, la enseñanza de la danza, en su afán de lograr la perfección corporal idealizada, integró los enfoques biológicos, mecánicos y técnicos para tratar al cuerpo como maquinaria perfectible y poder provocar determinados efectos estéticos vinculados a características ideales de un cuerpo virtuoso, tales como: gracilidad, valor y belleza, que se tradujeron en la capacidad de dominar al cuerpo, sacrificar su subjetividad y reducirla a una actitud disciplinaria voluntaria para acatar los designios de la técnica. Es crucial destacar el papel fundamental que desempeñaron las mujeres y su perspectiva feminista en la transición hacia la danza moderna. Este género dancístico emergió como respuesta contestataria al ballet, desafiando activamente su hegemonía estética, creativa y pedagógica. Las creadoras y bailarinas de la danza moderna lograron reconectar con la subjetividad de su propio cuerpo, arraigándose en la subjetividad a través de la espiritualidad, las ideologías o las emociones, transformando estas dimensiones en poderosas vías de autoliberación. Así, dieron el primer paso para comenzar a deconstruir el arquetipo del cuerpo idealizado que el ballet había perpetuado hasta ese momento.

2.2 El cuerpo expresivo: ámbito existencial de la cultura

Leigh (1995), pionera en el estudio y clasificación del cuerpo en la danza, advierte que el movimiento, si bien es un hecho físico, es también el lugar de inscripción de acontecimientos que surgen de la interrelación con otros cuerpos. Bajo esta premisa, todo lo que hace el cuerpo es una escritura corporal resultante de las prácticas culturales que construyen significados corpóreos. Lo que el cuerpo escribe a través de la acción y el movimiento, surge de la relación que se establece entre fisicalidad y referencialidad, por ello, la autora sostiene que podemos conocer al cuerpo-sujeto a través de su escritura, una de estas, la danza. El cuerpo escribiente es aquel cuerpo que, en la realización de toda acción de movimiento (cotidiana o no), manifiesta una estructura física individual y en consecuencia distinta, con atributos compartidos con otros cuerpos, a través de los cuales, refleja sus valores estéticos y culturales. El cuerpo escribiente es un cuerpo que, en el significado, encuentra su particularidad y diferencia; por ello, su pronunciamiento debe ser leído desde el contexto del que surge.

Toro (2018), en su análisis del cuerpo en la danza contemporánea señala que, como objeto de estudio, la danza puede prescindir de todo menos del cuerpo, este se resignifica, autosimboliza y construye lenguajes simbólicos desde una narrativa que se materializa a través del cuerpo. Bajo estos términos, la danza es un campo cuya escritura la trazan los cuerpos en escena, es un lenguaje que funciona igual que toda construcción discursiva pero que responde a códigos que se basan en lo simbólico y en la capacidad expresiva del cuerpo. Toro, señala que hay estilos de danza con códigos fijos que pueden traducirse a palabras, como en la pantomima del ballet o la danza ritual, en donde los gestos pueden crear símbolos icónicos y ser codificados. Explica que, en la danza contemporánea, al haber un rompimiento de códigos, la significación radica en cada pieza en particular; los elementos que la construyen, crean un sistema de códigos al interior de cada obra, cuyos significados tienen un sentido específico para el intérprete y el espectador.

Considero que Toro (2018), sin restar importancia a la fisicalidad del cuerpo, recalca las implicaciones culturales y sociales del movimiento, pues considera que estas son el elemento que dota de particularidades y significados al cuerpo. La importancia de esta postura radica en que hace del cuerpo un núcleo y vehículo social al ser y crear cultura. Bajo este principio, la fisicalidad se vuelve un reflejo de nuestro ser —tanto individual como social—; que, para ser entendido, leído o interpretado, requiere que los cuerpos observadores sean copartícipes de su contexto cultural.

Molina (2015), refuerza la noción del cuerpo en la danza como constructo y vehículo social y cultural. Desde la antropología y las ciencias sociales, busca caracterizar a los diversos cuerpos de la danza a partir de una reflexión sobre los rasgos de corporalidad predominantes en las diversas danzas que pueden coexistir en una misma cultura. Encuentra en el paradigma cartesiano, el legado dualista del cuerpo que no permite acercarse al conocimiento desde la corporalidad, por lo que retoma a Nietzsche en su conceptualización de un cuerpo que de lo sensitivo, perceptivo y emocional va hacia la experiencia estética del mundo. La autora explica que la realidad, al ser aprendida a través de los sentidos, se transforma en un fenómeno estético; por ello, el cuerpo es el lugar donde se corporeiza la cultura como experiencia sentida y vivida. Molina observa que, en la danza, el cuerpo tiene una doble función: una estética y una comunicativa, que hacen del movimiento una expresión artística. El desarrollo del movimiento, bajo esta noción, ha generado lenguajes que han sido agrupados en técnicas corporales formativas que "buscan configurar un lenguaje susceptible de ser entendido y transmitido como propio de una expresión artística" (p.109); el bailarín, a través de las técnicas y la consciencia corporal, hace del movimiento un medio expresivo, y del lenguaje dancístico un medio comunicativo, un lenguaje corporal-simbólico; de esta forma, la técnica, en la enseñanza de la danza, da mayores posibilidades comunicativas y expresivas al bailarín. Molina (2015), desde la antropología, indica que la danza es una representación de la vida, un medio de transmisión de ideas y emociones en donde el cuerpo representa los diversos imaginarios sociales arraigados a una cultura; el cuerpo, desde la antropología, es una construcción social y cultural. El cuerpo de la danza, a través de su pedagogía, es preparado para reproducir sus lenguajes, mismos que lo dotan de características y significados particulares que lo construyen. Bajo estos principios, la danza es entendida como un código cultural, mientras que el cuerpo, es un medio de aprehensión, reproducción y transmisión de códigos afectivo-culturales. La autora señala que la antropología, como medio y tipo de conocimiento, permite acercarse a la danza como práctica cultural al relacionarla con aspectos discursivos específicos de cada cultura. La autora, desde un enfoque cultural y antropológico del cuerpo en la danza, se centra en el análisis de la emoción para comprender a la experiencia como evidencia del mundo simbólico y social que es transmitido hacia los demás a través del cuerpo en movimiento, sus gestos y acciones. Concibe a la emoción como comunicación y, por lo tanto, como parte de la cultura simbólica. Desde una perspectiva merleaupontiana, la autora plantea a las experiencias y emociones como una forma de pensamiento, y de ser-en-el-mundo que requiere "ser

un cuerpo" a partir del reconocimiento propio y de los otros. Retoma la noción "*embodiment*" (de Ponty) sobre la experiencia corporal como conocimiento, para entender al cuerpo en la danza como experiencia sensible, y a la coreografía como una práctica cultural, estética y corporal. Por último, Molina advierte que la danza, entendida como una práctica corporal, supone una comprensión del cuerpo como objeto de esas prácticas, e implica, a su vez, las prácticas históricas y políticas que toman por objeto al cuerpo y lo transforman en espacio contenedor de la cultura y la subjetivación.

Escudero (2012), respecto a la funciones expresivas y comunicativas del cuerpo en la danza, dice que son constructoras de la subjetividad; por ello, considera a la danza como "una práctica tanto en su aspecto performático –o de ejecución de los pasos–, como en su aspecto discursivo, en la medida en que su ejecución está orientada por el conjunto de saberes técnicos sistematizados (p.4). Señala que, su lenguaje de movimiento, es "una práctica, y no simplemente un sistema de representación o un medio de comunicación (p.4). El autor explica que, dada la multiplicidad de factores[13] a tomar en cuenta en la definición de cuerpo, este pasa a ser un concepto. A su entender, existe una idea del lenguaje corporal en donde el cuerpo, con su movimiento, habla de algo de lo que no se puede hablar desde la palabra, y que el cuerpo no expresa nada sino se lo pone en relación "en medio de un sistema de interpretación específico, en un circuito de prácticas" (p.11). Sin embargo, considero que el cuerpo en la danza posmoderna y contemporánea no tiene como objetivo construir discursos racionalizados, dado que no es su intención comunicar ideas o conceptos que deban ser "leídos" o interpretados por el espectador. Esto último requeriría una percepción especializada que condujera al espectador a descifrar la intención planificada y dispuesta por el creador. Bajo esta lógica, la danza no es aquello que la palabra no puede expresar, ya que su origen y dominio son distintos: proviene del cuerpo como espacio de lo imaginario, lo emocional y lo pensante; por ello, el movimiento dancístico no apela exclusivamente a la cognición—entendida en términos occidentales y cartesianos como producto del raciocinio—, sino primordialmente a la emoción y a la experiencia corporal-kinestésica de quien la experimenta, ya sea el bailarín, quien la experimenta con su propio cuerpo, o del espectador, quien la experimenta mediante la percepción sensorial.

[13] Existe el cuerpo como medio o instrumento, necesario para la ejecución de la danza, existe el cuerpo como tema o metáfora de la que se ocupa la danza, existe el cuerpo como naturaleza a ser dominada a partir del entrenamiento, existe el cuerpo como máquina construida, existe el cuerpo como naturaleza original y por tanto verosímil. (Escudero 2012, p.7)

En la actualidad, pese a la diversificación estética, discursiva y creativa de la danza contemporánea, persiste una contradicción fundamental: sus lógicas pedagógicas permanecen ancladas a los regímenes estéticos del ballet y la danza moderna. En estos sistemas, la técnica y los lenguajes de movimiento—entendidos como constructos simbólicos e históricamente situados—se erigen como bases fundamentales tanto para la formación corporal como para la creación coreográfica. Este anacronismo pedagógico, que no refleja la evolución de la danza ni de la sociedad contemporánea, genera un doble constreñimiento: por un lado, docentes y estudiantes ven limitadas sus posibilidades creativas por los marcos estéticos dominantes en la educación dancística; mientras que por otro, la creación se convierte en un proceso ajeno a las subjetividades, produciendo obras desconectadas tanto de los cuerpos que las ejecutan como de sus contextos socioculturales específicos.

Pérez (2015), expone los resultados de un estudio etnográfico sobre los procesos de construcción de corporalidades y subjetividades del estudiantado de Danza Clásica del Conservatorio Profesional de Danza Fortea de Madrid. La autora sitúa al ballet como práctica corporal para la construcción y socialización de un tipo específico de cuerpo. Acompañada de las nociones de Merleau Ponty sobre el cuerpo desde un enfoque fenomenológico, Pérez entiende a la formación dancística como un tipo de socialización que permite incorporar tanto la técnica como un modo particular de tener y ser un cuerpo. Recalca que la construcción del cuerpo en el ballet, implica una construcción tanto física como simbólica que es interiorizada e incorporada, misma que hace del cuerpo:

> Instrumento para la expresión y para el trabajo. En ese sentido, en la danza se concibe el cuerpo como un objeto que se puede manipular, controlar y transformar (...) implica modos particulares de sentirlo, vivirlo, practicarlo y experimentarlo. Eso genera una reconstrucción del sujeto tanto a nivel corporal como a nivel subjetivo. Por tanto, no debe ser estudiado como un simple objeto. (Pérez, 2015, p. 22)

Para llegar al análisis del cuerpo en el ballet, Pérez (2015) parte de la antropología del cuerpo como área del conocimiento que ha permitido concebirlo no solo como un instrumento técnico que implica ciertos usos, prácticas y experiencias, sino también como un cuerpo sociocultural, esto hace del cuerpo en la antropología un objeto de estudio que va de lo físico y anatómico a lo psicológico y social. Desde la antropología, el cuerpo tiene una dimensión social agregada a su condición de materia-objeto; en el ballet, las políticas corporales que determinan al

cuerpo se logran interiorizar mediante una técnica que segmenta al cuerpo y lo deconstruye para volver a construirlo según los principios normativos y estéticos que lo rigen, esto requiere como principio un cuerpo con ciertas condiciones anatómicas que permitan incorporar los ideales socioculturales del ballet. La autora considera que, las técnicas de danza, son procedimientos de reeducación corporal para la construcción de cuerpos; esta construcción en el ballet, está sustentada en el control y la adecuación a las normas de su lenguaje de movimiento, el cual responde a una estética y canon de belleza de un contexto particular; ello implica entender, relacionarse y usar de una manera particular al cuerpo a través de una serie de principios o disposiciones mentales, sociales y físicas que sirven para la incorporación racional y mecánica de la técnica, y de la que resultará un modelo específico de cuerpo. La autora, siguiendo a Mereleau Ponty y Bordieu desde la fenomenología, advierte que, en la danza, también se puede estudiar al cuerpo bajo el concepto de -habitus corporal- ya que permite estudiar la naturaleza incorporada del cuerpo del ballet como experiencia práctica de ser-en-el-mundo para comprender la subjetividad del cuerpo en su hacer y su socialización, y para enfocarse en la experiencia corporal y la práctica social de los cuerpos. Desde estas nociones se retoma un concepto de corporeidad que plantea al cuerpo como un ámbito existencial de la cultura, como sujeto que conoce el mundo a través de la consciencia perceptiva, bajo este enfoque, la danza es el medio de ruptura con un cuerpo cotidiano que libera al sujeto de su identidad y le da acceso a una nueva y distinta subjetividad, lo que permite explorar "un sendero de posibilidades para expresarse, dar sentido, para explorar y crear; se produce así no solo un cuerpo técnico" (Pérez, 2015, p.15) sino también, un cuerpo coreográfico.

De acuerdo con Pérez (2015), el ballet opera mediante principios normativos que exigen no solo condiciones anatómicas específicas, sino también una docilidad corporal y mental. Esta actitud permite al estudiante internalizar las disposiciones físicas, estéticas y sociales del sistema, transformándose en un discípulo capaz de asumir con tenacidad las rigurosas exigencias disciplinarias. Paradójicamente, esta aparente contradicción—docilidad y aguerrida disciplina—constituye el mecanismo perfecto para moldear cuerpos dancísticos: el bailarín debe simultáneamente someterse a los cánones y luchar incansablemente por alcanzarlos, rechazando activamente cualquier característica que lo distancie del ideal corporal social y estéticamente validado por la tradición. Este proceso de reeducación corporal trasciende lo meramente físico, infiltrándose en los ámbitos social, cultural e identitario del sujeto. Su particular eficacia radica en que no opera a nivel racional o consciente, sino a través de la corporalidad misma. Al progresar

desde la exterioridad (las formas visibles del movimiento) hacia la interioridad (la subjetividad del ejecutante), el ballet logra resonar en todas las dimensiones del ser, reconfigurándolas según sus propios parámetros normativos.

Alarcón (2015), realiza un estudio del cuerpo en la danza a partir de la filosofía. Inicia su estudio con una introducción a la teoría de la danza y cómo la filosofía empieza a poner interés al cuerpo y la danza para, posteriormente, centrarse en cómo el movimiento hace aparecer lenguajes y formas de arte efímeras en el espacio y tiempo. Explica que "mientras la filosofía trabaja con conceptos y se mueve en un ámbito teórico, la danza lo hace con el movimiento del cuerpo humano, el cual mientras aparece, desaparece sin dejar objeto alguno tras de sí" (p.113). También menciona que es necesario aclarar bajo qué noción de danza y cuerpo realiza su investigación:

> La danza es una forma de automovimiento que favorece (en algunos estilos) una experiencia 'no-cosificadora' del cuerpo físico (...). En la danza, el cuerpo se presenta no sólo como una cosa más en el espacio (res extensa), sino que mediante sus movimientos desarrolla una forma de temporalidad propia. (p.115)

Alarcón (2015) señala que, en muchos estilos de danza, el cuerpo es considerado instrumento debido a que no es un cuerpo natural, sino que ha sido transformado por el entrenamiento con un ideal al cual trata de asemejarse; sin embargo, este instrumento no se puede separar del bailarín: "(el bailarín) no sólo tiene un cuerpo, sino que es su cuerpo y que por tanto este no puede ser del mismo orden que los otros, sino que constituye la condición necesaria para todo otro posible tener" (p.117). Encuentra en la danza una forma de experimentar el cuerpo como el objeto más cercano a nosotros mismos, con el potencial de percibir dinámicas y fuerzas que le dan forma y movimiento en el espacio "en este sentido, se podría hablar de una empatía corporal-cinestésica que reconoce dinámicas en todas las formas y movimientos" (p.121). De esta forma, el cuerpo individual está ligado a la cultura y la sociedad al encarnar las estructuras externas. La danza muestra un cuerpo que demanda su entendimiento como consciente de sí y capaz de moverse por sí mismo, que demarca la posibilidad de una experiencia del cuerpo subjetivo en el tiempo y el espacio. "El tiempo y el espacio no constituyen el cuerpo, sino que los movimientos del cuerpo son la condición (no constituida) de posibilidad para la constitución de ellos" (p.146).

Monasterio (2016), a través de la ciencia cognitiva y la filosofía de la danza, realiza un análisis de la capacidad simbólica del cuerpo en la danza para estudiarlo como concepto y poder observar cómo cambia de ser objeto de estudio a vehículo o espacio expresivo en la danza moderna

y expresionista. La filosofía de la danza, como campo de conocimiento al que pertenece el concepto de cuerpo, "es el área de estudio de la práctica artística de la danza, que desde un punto de vista naturalista estudia las bases y evidencias científicas que disponemos sobre la percepción del cuerpo (...) se centra en los aspectos estéticos" (p.296). Tanto la filosofía de la danza con un enfoque naturalista, como las ciencias cognitivas, tienen interés en el movimiento del cuerpo humano y los procesos cognitivos que lo permiten. La argumentación que realiza Monasterio (2016) sobre el cuerpo como objeto estructural de la percepción del que deviene su propia consciencia, y que es estudiado desde la evidencia científica, en mi opinión, es una postura positivista que vuelve a colocar al cuerpo como objeto de estudio deshumanizado. Al considerarlo un medio de interacción con la realidad física, involucra la existencia de una realidad no física o inmaterial, sin aclarar cómo está conformada ni cómo se accede a ella. El autor, al plantear que los demás cuerpos son objetos de la percepción, hace de los cuerpos-sujetos objetos casi inertes que no tienen más que la materialidad física que percibimos, y les niega una posibilidad existencial que no se reduzca a lo físico o material que es tangible, palpable y comprobable. Bajo esta noción del cuerpo, podríamos aseverar que también somos capaces de transmitir y percibir algo que no es únicamente material, eso interno que no tiene un lugar físico comprobable pero que, a su vez, está encarnado; es decir, si únicamente fuéramos capaces de percibir lo material, cómo se daría la percepción estética de la danza, al solo percibir la estructura y organización física del cuerpo en el tiempo y el espacio. Al respecto Monasterio (2016) destaca que "el cuerpo no sólo es una estructura física y material, recibe múltiples consideraciones sociales. Al ser parte de nuestra identidad lo utilizamos como un medio de comunicación o vehículo semiótico" (p.297); por ello, el autor concibe al cuerpo no solo como una estructura física y material debido a que incluye consideraciones sociales como la identidad, construida por el cuerpo al ser utilizado como medio de comunicación con distintas intenciones. En su análisis del cuerpo como recurso expresivo y semiótico, Monasterio explica que la danza, es un arte representativo y simbólico. Señala que mediante la cognición tenemos la capacidad de distinguir acciones dirigidas a objetos, acciones comunicativas y movimientos corporales, y que durante la experiencia/observación se pueden distinguir emociones y sensaciones que hacen que el que observa la danza tenga una experiencia estética; es decir, a través de nuestro sistema de percepción visual se recolecta información sobre un cuerpo-objeto en movimiento (como lo es el cuerpo del bailarín) como movimiento biológico, sumado al sistema cognitivo-neuronal y otras áreas que permiten simular, en la propia mente, las acciones de los demás al

observarlas, ello permite dotar de sentido y de expresión simbólica a la danza. Los movimientos del cuerpo en la danza "que tienen expresión simbólica gracias a la percepción visual de los mismos como movimiento biológico, adquieren también una apreciación estética" (p. 8); así, el cuerpo se expresa mediante un lenguaje interpretable para el observador. El autor concluye diciendo:

> Ver la filosofía de la danza desde el enfoque naturalista de las ciencias cognitivas, donde el cuerpo tiene capacidad de expresión simbólica, nos permite entender y explicar mejor uno de los universales humanos más característicos, a saber, la danza; y a su vez, la danza nos permite explorar la variedad de instanciaciones del cuerpo y su expresión simbólica. (Monasterio, 2016, p.7)

Briceño (2009), da un giro al enfoque cultural del cuerpo en la danza al estudiarlo bajo un enfoque transdisciplinario y fenomenológico. Analiza al cuerpo bajo el lente del psicoanálisis, la hermenéutica y las artes escénicas. Para comenzar, la autora establece el concepto de cuerpo como constructo en las ciencias sociales. Señala que, no obstante, a las diversas acepciones y definiciones que ha adquirido el cuerpo dependiendo de la disciplina que lo aborde y la época, se les ha dado poca importancia a las implicaciones fenomenológicas de la corporeidad y a la subjetividad como dimensiones complementarias del ser y tener un cuerpo. La autora, llama la atención hacia el cuerpo como portador de una rica subjetividad, "representaciones-deseos-afectos enraizados en una vivencia fundacional emotiva intensa, desencadenando la imaginación y la fantasía" (p.5), en donde el cuerpo, pasa por un proceso de preparación y disciplina para ser conformado como instrumento de la danza. En la formación corporal de la danza, asocia la idea de progreso a la idea de reanudación y de repetición para lograr un hábito disciplinario: "una vez que ha sido aprendida e incorporada la técnica, vendría el trabajo interno y subjetivo que dotará de significado y emoción al movimiento dentro de un canon artístico determinado" (p.3). Briseño (2009) señala que, en la danza, el cuerpo es un elemento necesario para la expresión subjetiva e interna. La autora concibe el cuerpo como medio simbólico: un signo y significado construido desde una imaginación creativa arraigada en la psique —lugar del pensamiento y sus representaciones—. Por ello, entiende la danza como un medio para que el sujeto trascienda las ataduras de su cuerpo y subjetividad, alcanzando una expresión intersubjetiva en el imaginario colectivo. Además, considera al movimiento como depositario y transmisor de emociones, lo que otorga a la danza su cualidad artística. La autora plantea que, la necesidad expresiva, existe de manera independiente al cuerpo, aunque sin este no puede materializarse para existir en la realidad, ello requiere que el potencial

de la vivencia emotiva, atrapada en el interior del cuerpo, se transforme en una necesidad expresiva para ser exteriorizada a través del movimiento, en donde la imaginación y el dominio del cuerpo -provisto por la técnica- permitirán transformar el movimiento en lenguaje y transgredir al cuerpo.

Toro (2018), habla del momento en el que el bailarín internaliza la danza y supera lo técnico. Encuentra que en esta etapa se produce una transformación crucial en el que emergen las pulsiones creativas y el ejecutante deviene intérprete. Briseño (2009), plantea al movimiento en la danza como un lenguaje poético, contenedor y vehículo de la sensibilidad estética, producto de una necesidad fundamental de ser expresada más allá de los límites del cuerpo y el lenguaje. Mientras que Cardona (2017), analiza a la danza como lenguaje poético, para ello, expone los resultados de una investigación realizada en el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza[14] a través de la experiencia didáctica de docentes de un curso propedéutico (que duró alrededor de cinco años) cuya búsqueda fue guiada por la intención de encontrar la esencia del arte en la enseñanza de la danza. Al considerar que la experiencia poética es la única capaz de integrar aquello que hace de una práctica una manifestación artística, Cardona define a la poética (sustentada en Aristóteles) como el "estudio de los principios y esencia del arte; es decir, teoría del arte "(2017, p.9). Para entender la conceptualización de la poética en la danza, la investigadora realiza una síntesis histórica de la evolución de este término en la poesía que la conduce a definirla como antítesis del método científico:

> La poética es al arte lo que el método científico es a la ciencia, siendo ambos procesos opuestos en su esencia. La primera integra todas las facultades de la psique dentro de un proceso creador. El segundo divide y separa para efectos de observación y análisis. (Cardona, 2017, p.9).

Al comparar a los autores citados, observamos que coinciden en rescatar la relevancia de los componentes fenomenológicos para integrar cuerpo y sujeto. Sin embargo, esta postura revela un enfoque dualista de la danza que persiste en separar -aunque de manera complementaria- dos dimensiones: por un lado, el cuerpo como elemento objetivo y externo del individuo; por otro, la emoción o sensibilidad como aspectos subjetivos e internos que generan el significado y la artisticidad de la danza. Aunque los autores buscan adoptar una perspectiva fenomenológica del cuerpo -que enfatiza la subjetividad como dimensión afectivo-corporal del sujeto-, persiste una concepción instrumentalista. Esta visión requiere que el cuerpo, mediante el aprendizaje técnico,

[14] En adelante CENIDID.

se convierta en un vehículo para exteriorizar lo interno (conceptos o emociones). Como resultado, el movimiento se trasforma en un lenguaje condicionado por la expresividad de un cuerpo subordinado al discurso interno. Briceño (2009) sitúa en la imaginación la capacidad que hace del cuerpo un medio de transformación que le permite al bailarín encarnar aquello posibilitado por la imaginación; en este sentido, la danza abre un espacio de desplazamiento y ruptura de los amarres identitarios. La subjetividad que propone la autora, emerge de procesos mentales arraigados en vivencias significativas que activan una imaginación autónoma con potencia para transformar tanto al cuerpo como al sujeto mediante el movimiento. Así, la imaginación y el deseo se revelan como ejes fundamentales del acto creativo, configurando un uso paradójico del cuerpo como instrumento del que se vale la danza para, contradictoriamente, eliminar al sujeto.

2.3 Pluralización del cuerpo: los nuevos regímenes estéticos

Las nociones filosóficas contemporáneas del cuerpo han permitido repensarlo y conceptualizarlo en función de su estética y de las características del cuerpo en la nueva danza. Ovalle (2021) señala que, los debates filosóficos del cuerpo de principios del siglo XXI, han permitido poner en diálogo el quehacer corporal en la danza con la reflexión filosófica que sobre el cuerpo han generado pensadores como Ponty, Foucault, Nietzsche, Deleuze y Guattari. Luna (2020), nos habla sobre los modelos corporales provenientes del ballet y la danza moderna para hacer notar las transformaciones estéticas, creativas y filosóficas que trajo el surgimiento de la danza posmoderna a las prácticas dancísticas. La autora señala que el posicionamiento ideológico de la danza posmoderna, quebró las verdades absolutas y los modelos corporales existentes, e implicó nuevos y distintos principios para sus prácticas; no obstante, los saberes teóricos y disciplinares de la danza se quedaron estáticos, anclados en las tradiciones que le dieron origen. Luna (2020), encuentra en el posmodernismo el principal catalizador de los cambios en la danza y su pedagogía ya que, aquellos aspectos formales que fueron transformados en principios pedagógicos, dejaron de ser funcionales frente a la diversidad de cuerpos proveniente de la danza posmoderna. La actualización pedagógica que requería, implicaba desarrollar otros fundamentos teóricos derivados de su evolución artística. El surgimiento de una pedagogía nacida de la corporalidad haría del estudiante copartícipe y eje central de un proceso formativo basado en el

autodescubrimiento y la construcción poética[15]. Luna, con la intención de construir una propuesta pedagógica utópica para los saberes de la danza desde una óptica transdisciplinaria, toma como fundamento teórico la tesis de la *modernidad líquida* desarrollada por Bauman (2007) para comprender la evolución corporal de la danza. Para iniciar la autora explica que, en la posmodernidad y contemporaneidad, continuamos viviendo bajo el paradigma de la modernidad; sobre esto aclara que existen dos tipos de modernidades: sólida y líquida, ambas son regidas por el paradigma capitalista de productividad y explotación de los recursos. Para explicar el tránsito hacia la liquidez en los cuerpos en la danza, la autora realiza una diferenciación al comparar las corporalidades existentes en la danza moderna y contemporánea. Señala que la corporalidad sólida de la danza moderna se caracteriza por cuerpos pesados y musculosos que acentúan la presencia de la gravedad; por diseños corporales bien definidos y simétricos; por el movimiento que denota un uso del eje corporal situado en la columna vertebral, el abdomen o la pelvis, y que los cuerpos están demarcados territorialmente por la compañías, escuelas, técnicas o lenguajes de movimiento como territorios a los que pertenecen. En este contexto se valora el dominio técnico, la perfección y la capacidad expresiva del bailarín quien, al desarrollarse a través de entrenamientos colectivos y mediante una sola técnica, obtiene un modelo de cuerpo específico. En contraposición la corporalidad líquida se caracteriza por cuerpos livianos, delgados, que niegan la presencia de la gravedad; en el movimiento, no es visible la existencia de un centro, no hay diseños corporales ni movimientos definidos, el manejo de la energía es fluido, orgánico, aparenta una atemporalidad al no tener un principio ni fin específicos; la formación profesional no se rige por una sola técnica ni lenguaje de movimiento que permita definir un modelo específico de cuerpo, en consecuencia, en la enseñanza se comienza a trabajar bajo un modelo holístico que busca integrar múltiples técnicas y visiones del cuerpo. Estas características definen a un cuerpo nómada, globalizado y camaleónico: “la licuefacción diluye la identidad artística del bailarín contemporáneo {...} los bailarines se transforman en el modelo ideal de impermanencia” (Luna, 2022). La autora advierte que los cuerpos sólidos en la danza mexicana los podemos ubicar entre 1940 y 1990, este periodo abarca el nacimiento de la danza moderna mexicana hasta su desaparición, mientras que los cuerpos líquidos los podemos encontrar desde los orígenes de la danza posmoderna hasta la actualidad.

[15] La poética es entendida por Luna (2020) como la manera de posicionarse frente a la danza y el mundo.

Ovalle (2021), caracteriza a la danza posmoderna y sus implicaciones a través de una nueva noción del cuerpo. Señala que al eliminar la narración como estructura dramática y la presencia de personajes que se encarnan a través del cuerpo del bailarín, se eliminó una sobre significación preexistente que les impedía tener "acceso a las experiencias primarias que se generan cuando se es capaz de mirar directamente al cuerpo sin recubrimientos" (p.113); de esta forma, la danza posmoderna no sólo rompió con el canon estético de la danza moderna, sino también con las maneras de hacer danza y entender al cuerpo al privilegiar la experiencia del bailarín como presencia encarnada que experimenta el movimiento y hace partícipe al espectador de su vivencia como acción presente. En ese sentido, el cuerpo del bailarín deja de ser un vehículo o instrumento de comunicación para ser un cuerpo que vive y experimenta un acontecimiento real, en donde el espectador es parte de la experiencia dancística y corporal. El autor concluye señalando que, al enfatizar la experiencia de autopercepción en los bailarines, la danza contribuyó a deconstruir la noción tradicional del cuerpo. Este dejó de concebirse como una entidad meramente mecánica para cobrar vida en una escena transformada y construida por el cuerpo mismo.

Olvera (2018) señala que, el cuerpo en la danza posmoderna, rompió con un cuerpo segmentado y organizado a partir de la columna vertebral, con la repetición de la forma como lenguaje preestablecido de movimiento, y con la búsqueda del cuerpo virtuoso a través del entrenamiento técnico. Los bailarines de este régimen comenzaron a cuestionarse cómo poder bailar libres de formas preconcebidas, ya que las técnicas formativas provenientes de la danza moderna resultaban completamente inadecuadas a las nuevas necesidades y tendencias. La autora explica que, tradicionalmente en el ballet y la danza moderna, el espacio escénico contaba con una carga de significación predeterminada que era independiente a los cuerpos de los bailarines y al contenido de las obras. Lo anterior se afirma al encontrar estudios teóricos sobre la danza y la creación coreográfica que explican las características simbólicas del espacio escénico tradicional. De acuerdo con Olvera (2018), en la danza posmoderna: el "desvanecimiento de la obra como objeto {...} desarticuló la noción de representación y se dio un proceso de corporeización del espacio escénico" (p.122), mismo que pudo ser creado por los cuerpos a través de su acción y presencia, en donde el cuerpo "no es más un habitante pasivo del espacio, ni recibe las características de este transformando y adaptando el sentido de su movimiento, sino es creador del espacio con su acción" (p.123) y su presencia. El espacio en la danza posmoderna se entendió como "espacio-cuerpo" producto de una relación constructiva en donde el cuerpo puede ser espacio

y el espacio cuerpo. La autora denomina a este fenómeno “espacialización del cuerpo” y “corporeización del espacio”, y explica que esto ocurre cuando “el cuerpo deja de ser un objeto habitando un espacio que le es esencialmente ajeno, y se convierte él mismo en espacio del devenir creando los afectos de la obra” (p.124).

Carvallo (2015) nos dice que, el cuerpo en la danza contemporánea, es un cuerpo reflexivo, consciente de su devenir, emancipado a partir de la concientización de su propia historia, que se reconstruye como cuerpo pensante y espacio de convergencia de la experiencia individual y social, es entonces, un cuerpo político. El cuerpo pensante con su presencia, demanda su desaparición histórica; es un cuerpo-sujeto capaz de crear arte a través y mediante sí, es un cuerpo: poético, inacabado, imperfecto, potencial, autónomo, acontecimiento, “cuerpo vivido, presencia sentida del sujeto, que no sólo aparece en el movimiento, en la narración o en la expresión, sino que aparece como manifestación de la propia subjetividad puesta en acción, en obra o como evidencia de su propia existencia" (pp. 99-100). Laberge-Côtéé (2018), elabora una propia noción del cuerpo en la danza contemporánea del que deriva una propuesta pedagógica. Realiza un análisis de la formación de bailarines y su inserción laboral en el contexto socioeconómico global actual para, posteriormente, centrarse en los cambios que ha tenido la danza en los últimos treinta años, tanto en su estética como en la diversidad de lenguajes escénicos y en las oportunidades laborales para los bailarines profesionales. Destaca que, actualmente, es muy poco frecuente que un bailarín trabaje para un solo coreógrafo o una compañía establecida durante largos periodos, la mayoría participa en varios montajes a la vez, pasa de un proyecto a otro, con distintas técnicas formativas y estilos. En este escenario queda obsoleto el modelo educativo enfocado en profundizar en una sola técnica formativa; aunque aclara que incursionar en múltiples técnicas y estilos lleva a no profundizar en ninguna. Es en este contexto, que Laberge-Côté desarrolla la noción de "Cuerpo Permeable". Lo describe como “una estructura de sensaciones que promueve la práctica de mayor maleabilidad física y mental siguiendo cuatro guías fundamentales o principios del desarrollo: fluidez, diversión, metáfora y paradoja” (p.2). Menciona que las características que busca desarrollar en los bailarines son: fluidez (*flow*), conciencia (*awareness*), imaginación (*imagination*) y alegría (*playfulness*) mediante herramientas provistas a los estudiantes (tales como el juego creativo) para que ellos se desarrollen bajo un fuerte sentido de colectividad y escucha alejados de la competitividad e individualidad. Explica que estas características dan maleabilidad física y mental a los bailarines para adaptarse no sólo a diversos estilos dancísticos, coreográficos o

condiciones de trabajo, sino también para lograr fluidez, adaptabilidad, creatividad y felicidad, ponderando así el elemento humano. Indica que existen condiciones ambientales que promueven el desarrollo de esta maleabilidad, tal como la creencia de que la inteligencia es maleable; por ello, es importante proveer de refuerzos positivos y tratar a los estudiantes partiendo de sus características, "*talking to students about the non-fixity of their minds and bodies is a natural first step*" (p.4) El autor sostiene que de esta manera el bailarín será capaz de crear poética a través de metáforas, y será un cuerpo colectivo y maleable.

Hilda Islas, en la investigación de Ovalle (2021) señala que, en el México de mediados del siglo XX, la danza como producción artística engendrada al interior de Bellas Artes, no se asociaba directamente al pensamiento filosófico vigente sobre el cuerpo, en el que "predominaba una veta racionalista que superponía la mente al cuerpo en descendencia legítima del tan mencionado dualismo cartesiano" (p.1). La autora observa que, el pensamiento racional característico del siglo XX, como manera en que el hombre enfrenta el mundo, ha permeado al mundo del arte, la danza y la creatividad, como inspiración de una actividad propia del pensamiento artístico, pero ajena a la racionalidad. Islas advierte que, con la llegada del siglo XXI, los cambios en la estética danzaria y los debates filosóficos contemporáneos sobre el cuerpo, han puesto en diálogo las prácticas corporales con un pensamiento reflexivo, abstracto y complejo del cuerpo que ha permitido "resignificar un hacer corporal por muchas décadas silenciosos, a la luz de elaboraciones teóricas" (p.1). Ovalle (2021) sostiene que, pensar la danza, implica pensar en el cuerpo no como una "organización taxonómica desligada de factores económicos, políticos, sociales" (p.2), sino en un cuerpo como práctica enraizada en la experiencia del cuerpo que danza. El autor señala, que el cuerpo, desde otras áreas del conocimiento y otras épocas históricas, ha sido objeto de estudio, diseccionado y separado de su condición humana, a saber: cuerpo médico, arquetipo, pagano, sacro, estampa, adoctrinado y castigado para alcanzar la virtud (virtuoso), glorioso, inmaculado, perfecto. "En este contexto, el racionalismo cartesiano distinguirá entre la "sustancia pensante" y la "sustancia extensa"; una metafísica que situará al cuerpo en un orden inferior con respecto a la razón" (p.2). En su investigación filosófica sobre el cuerpo en la danza moderna y contemporánea, Ovalle teje redes ancladas en los principios filosóficos Nietzscheanos sobre el cuerpo para concebirlo en la danza como un cuerpo reactivo al que denomina "cuerpo intensivo". Explica que el cuerpo en el movimiento tiene la potencia y "la capacidad de crear forma, transformar, evidenciar la diferencia, manifestar los afectos y no solo obedecer consignas" (p.1). Siguiendo a Deleuze, el

autor elabora una noción del cuerpo que lo sitúa como potencia capaz de resistir ante el poder del automatismo dado por el entrenamiento implicado en la construcción de los cuerpos en la danza, para entenderlo como potencia reactiva y afectiva del que surge la danza, en donde la experimentación, la liberación de intensidades y la interacción con los otros son procesos de subjetivación en búsqueda del acontecimiento danzario.

Ovalle (2021), Sabrina (2015), Olvera (2013) y Tamayo (2012), coinciden al proponer estudiar al cuerpo en la danza posmoderna y contemporánea a través de la noción de "cuerpo rizomático" surgido de la filosofía de Deleuze y Guattari. Esta noción no busca hacer del cuerpo un concepto inamovible ni estático que, en la danza, se encuentre delimitado y controlado por la mente, la emoción o el movimiento, normativizado y regulado por la técnica, encerrado dentro de sus propias características físicas y biomecánicas, ni regulado por una identidad preestablecida; sino optar por una noción que no encierre nuevamente al cuerpo en un concepto aislado del pensar y el sentir, concepto al que habría que analizar desde la lejanía de una mente descorporeizada. Olvera (2010), bajo la noción de “cuerpo rizomático”, realiza un análisis de la racionalidad y subjetividad, conceptos para estudiar la noción del cuerpo en la danza posmoderna también denominada danza nueva. Hace referencia a la noción de "cuerpo sin órganos y cuerpo sin rostro" en oposición al cuerpo organizado, estratificado, jerarquizado y estructurado del ballet y la danza moderna, que fue construido en función de modelos exteriores dados por las técnicas formativas y los lenguajes de movimiento. Estos tenían como imperativo ser alcanzados y se apoderaban del cuerpo haciendo de este un ente fijo, pasivo e inamovible. La danza nueva, al romper con los esquemas corporales hegemónicos del ballet y la danza moderna, comenzó a crear cuerpos grotescos, monstruosos y colectivos; para ello, se valió de la improvisación de contacto (*contact improvisation*) como medio creativo para liberar al cuerpo de la racionalidad y subjetividad de las formas y lenguajes de movimientos predeterminados. Toro (2018), señala que mediante la improvisación el bailarín se autosimboliza en un lenguaje muy particular, y construye su propia narrativa corporal a partir de un cuerpo utilizado como vehículo significante. Alarcón (2015) señala, sobre los inicios de la improvisación de contacto (sucedidos en los años sesenta por Steve Paxton), que el cuerpo se muestra como algo intermedio que no pertenece exclusivamente al ámbito de lo físico, lo mental o lo espiritual. La improvisación en la danza trata de romper con las estructuras conocidas (hábitos y memoria) para explorar movimientos y situaciones nuevas. Explica que, a pesar del aparente desinterés por la fiscalidad del movimiento en la improvisación

de contacto, que pareciera excluir todo tipo de modelos o estéticas determinadas, es posible reconocer cierto ideal de corporalidad a manera de prototipo de lo que el autor denomina *cuerpo sensible-responsivo.* Este "es inteligente, contrario al sujeto cartesiano encerrado en los límites de su conciencia, que se domina a sí mismo, a los otros y a la naturaleza" (p.126). "El *contact improvisation* propone una manera de concebir al cuerpo diferente al ideal clásico, ya que entiende al cuerpo como un proceso en construcción" (Olvera, 2010, p.194). La danza nueva, en su búsqueda por romper con los cuerpos y movimientos que predeterminan la experiencia corporal y estética, utilizó a la improvisación para hacer de la danza un acontecimiento que, en su proceso, crea paralelamente los cuerpos y sus lenguajes de movimiento. Es importante mencionar que la improvisación surgió como práctica creativa, estética, educativa y metodológica de la danza, debido a que es una herramienta que favorece la agencialidad del cuerpo al colocarlo al centro de una red imbricada de relaciones en donde el cuerpo-sujeto hace escuchando y sintiendo; es decir, entra en actividad (en movimiento) reaccionando e interactuando: la improvisación coloca a la reacción e interacción como sucesos que pertenecen a un mismo plano, tiempo y espacio

Siguiendo las nociones filosóficas del cuerpo sin órganos de Deleuze y Guattari, Olvera (2010) señala que, el cuerpo en la danza posmoderna, es un receptáculo de movimiento y afectos que derivan en su multiplicidad. La obra se transforma en un bloque de preceptos y afectos que devienen cuerpo y movimiento. Tamayo (2012) y Olvera (2018) coinciden al señalar que, la danza posmoderna, transformó "muchos de los principios que habían sostenido a la danza, cuestionó las nociones de lenguaje corporal, de obra artística, de tiempo y espacio escénico entre otras" (p.126) ya que modificó la manera de pensar, entender y hacer danza, y en menor medida, su manera de enseñarla; por ello, su actualización debe realizarse a partir de la visibilización de sus problemáticas para generar nuevas teorías y conceptos aplicables a una pedagogía acorde con el quehacer dancístico actual.

Como ejemplo de la complejización y diversificación del cuerpo en la danza contemporánea tenemos el trabajo de Macías (2021) quien han intentado sistematizar sus manifestaciones. Para ello, la investigadora se apoya en un sólido marco teórico que incluye a filósofos como Deleuze y Derrida, críticos de arte como Rancière, y teóricos de las artes escénicas como Lehmann y Rolnik. Desde este cruce de miradas, identifica dos ejes fundamentales que organizan su propuesta: la primera, el cuerpo del bailarín como potencia indisciplinaria que deja de ser un mero instrumento y se transforma una potencia creativa que desafía normas y categorías

preestablecidas; la segunda, el cuerpo consciente que se produce y repiensa a sí mismo a partir de la acción y el movimiento, generando nuevas formas de habitar el espacio escénico, relacionarse con otros y situarse en la danza. Bajo estas premisas, Macías despliega un inventario de diez tipos de cuerpos que emergen en la danza contemporánea. Cada uno representa una ruptura con la tradición: paradójico, asignado, neutralizado, indisciplinado, táctil, contagioso, extraño, presente y político, hasta el cuerpo del espectador. Lo notable es cómo esta taxonomía captura la transformación del cuerpo dancístico: de objeto disciplinado a sujeto indisciplinado y creador.

Macías (2021) plantea la existencia de más de un tipo de cuerpo en la danza contemporánea, en su estética, la escena, la educación y la creación. Esto nos habla de la dificultad que implica la caracterización, descripción o definición de la danza contemporánea. Sus aportes, contribuyen a una noción compleja de la danza que involucra pluralidad, libertad, reconocimiento del otro y de las diversas nociones del cuerpo que existen y coexisten en la actualidad y que, a su vez, contienen múltiples maneras de acceder a la realidad y de entender el lugar que tiene el cuerpo en las manifestaciones estéticas. Lo cautivador y por demás complejo, sería reflexionar sobre la presencia de dichas nociones del cuerpo en el ámbito de la enseñanza, para discernir de qué manera son abordados, construidos u omitidos por la pedagogía. Los estudios sobre el cuerpo en la danza han recurrido a la filosofía para comprender cómo las diferentes épocas estéticas -desde el ballet clásico hasta la danza contemporánea- han configurado nociones específicas de la corporalidad. Este marco teórico no solo ilumina nuestra comprensión del cuerpo en movimiento, sino que también posibilita el desarrollo de nuevas conceptualizaciones. Analizar al cuerpo a través de las estéticas de la EDO, implica observar el papel que tiene el cuerpo en la construcción de cada género dancístico, evidenciando cómo los principios estéticos, son determinantes en la configuración de las nociones del cuerpo, ahora diversificadas.

2.4 El cuerpo en la enseñanza de la danza

Cardona (2017) señala que la institucionalización y sistematización de la enseñanza de las artes, debió adaptarse a la tradición que en la educación han dejado la ciencia, la masificación educativa y el avance tecnológico; su impacto, ha hecho del manejo de la teoría un dogma y no una reflexión para facilitar la transmisión de conocimientos segmentados y separados para la comprensión de un todo; esto, en la enseñanza de la danza, derivó en la separación entre teoría y

práctica, y enfatizó la distancia y diferencia entre: cuerpo y mente, conocimiento y experiencia, adquisición de conocimiento y desarrollo de habilidades (tales como la creatividad). "Así, el proceso creador, integrador de todas las facultades de la psique en el hacer-sentir-pensar simultáneos, se fragmentó a la manera del método científico, celosamente vigilado por las instituciones públicas" (Cardona, 2017, p.10).

Respecto a la integración del arte en la educación formal, encuentro que su institucionalización respondió a la necesidad de ser reconocido como un saber autónomo con un valor equiparable al de la ciencia, para ello, se ajustó a los modelos pedagógicos provenientes de la tradición científica, esto le requirió despojarse de su esencia artística por ser lo que la alejaba de lo objetivable, cuantificable y medible al ser, el arte, un tipo de conocimiento experiencial. Interpreto que, por estas razones, la enseñanza de las artes introdujo aquello que es posible fragmentar y observar objetivamente para evaluar, mientras que aquello denominado por Cardona (2017) "experiencia poética", quedó fuera de la enseñanza. Bajo el marco de una educación en masa que busca homogeneizar contenidos, conocimientos, sujetos y cuerpos a través de experiencias que apelan a lo percibido como exterioridad, en la danza se priorizó lo físico como medio perceptivo-sensorial, y se cerraron los canales a la percepción multidimensional de la psique, la emotividad y los mundos internos.

Olvera (2020) realiza una propuesta pedagógica para la danza basada en una noción rizomática del cuerpo centrada en que el estudiante desarrolle su poética personal como artista de la danza. La autora se sitúa en una pedagogía que busca alejarse de sus caminos tradicionales al integrar "estrategias para la desterritorialización y reterritorialización de los cuerpos danzantes, como cuerpos rizomáticos, con conciencia y capaces de construir una poética propia que, a la vez, sea de la colectividad" (p.31). La autora enfatiza que en las últimas décadas los cambios radicales en la manera de concebir al cuerpo han impactado tanto sus prácticas corporales como sus métodos de creación. Encuentra como principal problemática la disparidad entre las prácticas corporales artísticas de la escena contemporánea y las del proceso educativo, considera que esto es debido a que cada una pertenece a posturas epistemológicas distintas del cuerpo, la danza y la educación, por lo que advierte que desplazarse hacia una nueva epistemología de la danza en la educación, requiere una transformación radical tanto de su pedagogía como de los marcos corporales y artísticos bajo los que se enuncian los docentes. Su propuesta pedagógica se realiza a través de dos ejes centrales: el primero, el cuerpo como núcleo central de los cambios en la danza; el segundo,

el proceso educativo como espacio para la deconstrucción del cuerpo, sus significaciones y estratificación, como sitio del despertar del cuerpo como conciencia. Retoma la noción de rizoma para entender los cambios que se han dado en el cuerpo y en la práctica de la danza contemporánea. Explica que la noción de rizoma se fundamenta en una negación de la segmentación impuesta por la lógica binaria del ser que, a diferencia de un árbol (cuyas raíces son su inicio, su parte media está conformada por el tronco como eje central del que derivan ramificaciones estratificadas para llegar a un fin), el rizoma está hecho de dimensiones no estratificadas que establecen relaciones infinitas, no tiene inicio, centro, ni final. El cuerpo de la danza contemporánea se asemeja al rizoma en varios sentidos: en su estructura desjerarquizada y descentrada en la que ninguna parte del cuerpo es más importante que otra; en la manera de conformar un movimiento ya que, al abandonar la verticalidad y frontalidad dadas por la columna vertebral, el movimiento surge de cualquiera de sus partes y rompe con estructuras fijas del cuerpo y su relación con el espacio y los otros; por último, al privilegiar el cuerpo para la creación del movimiento (no al movimiento para la creación del cuerpo) se da paso a la aparición del *cuerpo-conciencia*. Este involucra un cuerpo subjetivado, diferenciado por su unicidad que, del contacto con los otros, obtiene el potencial de multiplicarse, de aumentar sus posibilidades y dimensiones. En este sentido, las metodologías pedagógicas jerarquizantes y unívocas que cierran posibilidades de ser, crear y bailar, resultan inadecuadas para desarrollar un cuerpo libre de significaciones sociales, culturales y estéticas, en donde el bailarín pueda devenir en obra volviéndose -cuerpo-conciencia- mediante la indeterminación como puerta hacia el acontecimiento, en donde la danza es la pronunciación de los deseos más profundos.

Luna (2020), a través de reflexiones pedagógicas colegiadas, realizó una investigación en cuatro centros de formación profesional de la danza en México. Su objetivo fue enriquecer el material existente sobre la práctica docente para aportar a todos aquellos interesados en realizar proyectos de innovación educativa. La autora advierte que, paradójicamente, la enseñanza de la danza se ha opuesto a la evolución que ha tenido esta manifestación artísticamente; evolución que, en la actualidad, demanda la emancipación del bailarín como un sujeto creativo que se enuncia a través de su poética, y que sitúe al cuerpo como un ente autónomo, completo y complejo que, a partir de sus posibilidades creativas, se posicione dentro del arte y la danza. La autora señala que, en México, la historia de la educación dancística es muy diferente a las sucedidas en el resto del mundo (como veremos a continuación), esta historia hizo de sus orígenes una tradición arraigada.

Bannon y Sanderson (2000), interesadas en analizar el desarrollo de -lo artístico- en la educación dancística en Reino Unido, exponen el resultado de una investigación que realiza una propuesta pedagógica centrada en el desarrollo de la conciencia estética como elemento implicado en generar experiencias educativas estéticamente significativas. Las autoras, realizan un recorrido histórico y crítico sobre las transformaciones en la educación dancística, señalan que, su evolución, es resultado de las estéticas danzarias predominantes en la EDO, y enfatizan que de ellas devienen las diversas nociones del cuerpo. Explican que, la enseñanza de la danza, se caracteriza por tener un enfoque que prioriza el "entrenamiento físico" (de los años veinte) y la autoexpresión (de los sesenta). Debido a las notables diferencias curriculares involucradas en la enseñanza de la danza a lo largo del tiempo, las autoras identifican que, la naturaleza de la pedagogía de la danza, es errática. Encuentran que, en Reino Unido desde 1988, la danza ha formado parte del Currículo Nacional de Educación Física, esto ha fomentado, hasta en la actualidad, la existencia de un vínculo entre danza y educación física que ha contribuido a los parámetros de una enseñanza tradicional de la danza que no contempla sus aspectos artísticos, estéticos y culturales como ejes centrales de su educación. Las autoras explican que, en Reino Unido, existe una lucha de los educadores en danza por integrar diversas prácticas y corrientes pedagógicas que han enriquecido la discusión sobre su enseñanza, una de estas, la educación somática. Respecto a la educación somática, explican que está sustentada en la -filosofía pedagogía de la experiencia- desarrollada por Dewey en 1938 y en la visión humanizadora de la educación de Freire, tomadas como supuestos pedagógicos que pugnan contra una pedagogía tradicional que fomenta la visión “dualista de los sistemas de conocimiento occidentales con el fin de promover la identidad del individuo como centro de la educación” (p.10). Señalan que:

> La división "tradicional" aceptada entre las actividades de razonamiento y las actividades de lo que podría llamarse "seres sensibles" tiene implicaciones políticas actuales para la posición de la danza como disciplina académica. Un enfoque dualista, según el cual el uso del cuerpo se considera de menor categoría que las funciones cognitivas del lenguaje y la lógica, se presenta involuntariamente en gran parte de la literatura de la danza, en particular en los manuales de formación técnica. (Bannon y Sanderson, 2000, p.10)

Bannon y Sanderson (2000) señalan que la tradición que separa al raciocinio de la capacidad de percibir sensaciones y experimentar sentimientos, está presente en la educación hasta la actualidad, pese a los intentos de investigadores y docentes por promover continuamente una

noción integradora del conocimiento y del cuerpo, que da valor a las experiencias perceptivas como medio de conocer el mundo y generar conocimiento.

La profesionalización de la danza en el Reino Unido mediante su integración curricular en la educación física constituyó, desde mi perspectiva, un proceso de desvalorización de sus dimensiones cultural, artística y autónoma. Esta institucionalización no solo consolidó una visión instrumental del cuerpo dancístico, sino que redujo su estudio a parámetros puramente motrices dentro de un marco técnico-corporal. Esto plantea una contradicción fundamental: si la danza es ante todo una práctica sensible y experiencial, ¿por qué su pedagogía no se ha desarrollado a partir de estas cualidades esenciales? Al marginar estas características constitutivas, no solo se obstaculiza la construcción de una pedagogía específicamente dancística, sino que además se desaprovecha su potencial contribución al campo de las ciencias y la educación.

Luna (2020) sostiene que las prácticas somáticas permiten involucrar a la persona en todos sus ámbitos, lo que "propicia un vínculo con el sí mismo (...) un aumento de la sensación que el propio estudiante tiene mediante la vivencia del soma, el cuerpo propio, en primera persona" (p. 99). Sin embargo, al revisar las mallas curriculares de once Licenciaturas en Danza en México[16], se encontró que, a pesar de la pertinencia de los principios de la somática en el campo pedagógico de la danza, actualmente la mayoría de los programas educativos no las consideran parte fundamental de sus planes de estudio. En su lugar, su abordaje depende del enfoque que cada docente otorgue a su práctica pedagógica, enfocándose en el entrenamiento técnico como experiencias corporales que dialogan adaptativamente con códigos de movimiento particulares. En este contexto, se enfatiza el desarrollo de la conciencia motora y propioceptiva para fomentar la subjetividad y la interiorización. Por lo tanto, resulta pertinente integrar en esta investigación aquellos enfoques sobre el cuerpo que buscan romper con el enfoque pedagógico tradicional, como las prácticas somáticas, la ciencia cognitiva y la filosofía de la danza, áreas del conocimiento que estudian al cuerpo como concepto.

Bardet y Noceti (2012) se sitúan entre la filosofía y la "somática" para interrogar el problema del dualismo cartesiano como algo que existe explícitamente en el discurso y en las prácticas cotidianas. Explican que la preocupación de Descartes por hacer una distinción entre el

[16] Para comprender el papel de las prácticas somáticas en la formación profesional actual, se realizó un análisis documental de las mallas curriculares de 11 programas educativos de Licenciatura en Danza en México (vigentes en la actualidad y disponibles en línea). El listado completo se incluye en el Anexo A.

cuerpo y el alma, no deja de ser problematizada como separación o como unión. El fundamento del dualismo cartesiano refiere que, alma y cuerpo, no pueden conocerse sino a través de su distinción, por ello podemos comprenderlos a través de lo que los diferencia; esta correlación, es un tipo de evidencia que no puede tomarse como prueba ya que la unión del alma y el cuerpo no se demuestra a sí misma mediante una cadena de razonamientos; es decir, esta unión no se prueba a sí misma, sino que se experimenta. Las autoras explican que, la experiencia ocurre, y se aprende a través de ella la manera en que se articulan lo tangible y lo intangible. Por otro lado, advierten que el movimiento es un proceso de extensión o unión entre alma y cuerpo. Finalmente, las autoras puntualizan que la experiencia del movimiento proporciona el terreno para conectar la distinción y unir los cuerpos a las mentes; el movimiento, como punto de encuentro para considerar la unión/separación entre las realidades psíquica y material, es un punto filosófico importante que exige revisar todos los grados de distinción, de lo más tangible a lo menos tangible, de lo más material a lo menos material.

Smears (2009), encuentra dos enfoques separados y bien diferenciados de la pedagogía de la danza. Propone a la educación somática como una práctica con el potencial de tender puentes de aproximación entre estos. El primer enfoque proviene del pensamiento hegemónico legado del dualismo cartesiano que polariza mente y cuerpo, y que sigue teniendo un efecto dominante hasta la actualidad, en este: la razón y la objetividad se colocan como lo verdadero en detrimento del cuerpo subjetivo, sensorial y emotivo; el segundo, proviene de una noción del cuerpo como sede del intelecto, la percepción y la imaginación, como fuente de un conocimiento materializado a través de recursos como la poesía, el movimiento y las prácticas somáticas. La autora plantea la posibilidad de integrar los principios de las prácticas somática a la pedagogía de la danza para superar la visión segmentaria y parcial del conocimiento y el cuerpo, ya que “al volver al cuerpo se pueden encontrar los sentimientos enterrados, la percepción enterrada y el conocimiento perdido” (p.103).

Green (2015), respecto al vínculo entre la somática y la enseñanza de la danza, parte de la idea de un cuerpo como constructo social, y problematiza el enfoque dogmático de este. Explica que, si bien, existen conexiones entre ciencia y práctica somática, y entre los aspectos físicos, sociales y culturales del cuerpo, también hay tensiones entre estos. La autora sostiene que la somática, rechaza el dualismo cuerpo/mente dado a que es una división que “nos aleja de las experiencias de nuestros cuerpos, y a menudo, tiene como resultado la desconexión de nuestras

señales propioceptivas internas de nuestros somas como cuerpos vivos" (p.21). No obstante, recalca que la somática no es una verdad absoluta, sino una herramienta para conectarnos con nosotros mismos y el mundo a partir del cuestionamiento y el autorreflexión.

> La ciencia se basa en puntos de vista fundacionales diferentes a los de la somática. Mientras que la somática reconoce la visión del cuerpo en primera persona, la ciencia tiende a ver el cuerpo como una sustancia objetivada, estudiada desde fuera. (p.11)

Respecto a la inclusión de las prácticas somáticas en la educación dancística, Eddy (2006) realiza una investigación basada en los principios del *Body-Mind Centering (BMC[17])*, el cual tiene sus orígenes en el Análisis de Movimiento de Laban. Explica que el BMC es un estudio experiencial basado en principios anatómicos, fisiológicos, psicológicos y de desarrollo del movimiento que conduce a una comprensión de cómo los pensamientos y los sentimientos se expresan a través del cuerpo en movimiento. En el BMC, los sistemas corporales se agrupan por tipos de tejidos (esquelético, muscular, nervioso, de órganos, de fluidos y glandular) divididos en voluntarios e involuntarios. Los primeros (esquelético, muscular, nervioso) son los más explorados en el entrenamiento dancístico. Refiere que el BMC surgió a través de la experiencia de bailarines profesionales en la formulación de coreografías y en la enseñanza de las técnicas de danza, por ello, tiene una 'lógica de bailarín'. También señala que gran parte del aprendizaje de BMC, se realiza a través de la exploración de movimiento, por lo que la improvisación es su principal herramienta. "Los estudiantes que se sienten cómodos con la improvisación en la danza tienen una vía de acceso fácil a esta forma de investigación somática" (p.87). Explica que en la aplicación de los principios del BMC a la pedagogía de la danza, es importante considerar que el aprendizaje kinestésico es la base del uso de esta técnica somática. Los resultados pedagógicos de la aplicación de la BMC a la enseñanza de la danza observados en los estudiantes incluyen: una conciencia y alineación anatómica más clara y sofisticada, un uso equilibrado de las articulaciones durante el movimiento, una mayor coordinación neuromotora (con posibles vínculos con la mejora del funcionamiento cognitivo), una mejor comprensión de la importancia de una relación dinámica con el suelo, una mayor gama expresiva al acceder al uso de diferentes sistemas corporales, menos lesiones y una recuperación más rápida de las mismas. Eddy concluye que el trabajo con BMC tiene aplicaciones ilimitadas tanto escénicas como pedagógicas y creativas, dado que el estudio de

[17] En adelante BMC.

la anatomía y la fisiología, en relación con la expresión, puede tener múltiples vías de acceso, además señala que:

> Los profesores que utilizan el BMC disfrutan de: una enorme paleta de actividades y estructuras de improvisación, una amplia gama de opciones para el material de enseñanza, mejores habilidades de observación para notar los hábitos posturales y de movimiento en los estudiantes, y una filosofía de movimiento y expresión que apoya la humanidad de cada individuo y apoya la construcción de la comunidad. (Eddy, 2006, p.94)

Weber (2009), de manera análoga a Eddy (2006), Green (2007), Jackson (2005) y Dixon (2005), realiza un trabajo de investigación cualitativa sobre la inclusión y efectos de las prácticas somáticas en las técnicas dancísticas. Inicia explicando qué es la práctica somática, sus usos y orígenes. De manera concreta la describe como la integración mente/cuerpo que valora la experiencia subjetiva y mejora la conciencia encarnada a través de la integración de la percepción y la acción. Explica que existen investigaciones que ya han examinado los efectos de las prácticas somáticas estructuradas, a veces denominadas "técnicas codificadas" o de "integridad estructural" en la educación de la danza, tales como: Técnica Alexander, Método Feldenkrais, Fundamentos de *Bartenieff*, Ideokinesis, Técnica Topf, BMC y el método Pilates entre otros. Señala que pocos investigadores han abordado los efectos de los marcos somáticos abiertos o semiestructurados de la somática, que son aquellos que se basan en una mayor autonomía en la respuesta de movimiento que yace en el estudiante, no se basan en la exploración de ideas anatómicas específicas, sino que utilizan una estructura abierta facilitada por el lenguaje somático y se basan en la confianza, la experiencia sensitiva del cuerpo y la percepción de las necesidades y deseos placenteros del movimiento. Refiere que otros trabajos anteriores en este campo han demostrado que la incorporación de prácticas somáticas más codificadas crea bailarines que pueden moverse con facilidad en muchos estilos diferentes ya que fortalecen la capacidad técnica, amplían la expresividad y reducen la incidencia de las lesiones. Tras describir el desarrollo de su proyecto de investigación, Weber (2009) expone los resultados dividiéndolos en los siguientes elementos: conexión corporal, creatividad, confianza, comprensión crítica de los principios subyacentes e implicaciones técnicas. Concluye que la inclusión de prácticas somáticas semiestructuradas en el contexto de una clase de técnica de danza permite a los estudiantes disponer de más herramientas para construir una práctica saludable y encarnada.

Fortín (et al., 2002), detallan el uso de las prácticas somáticas estructuradas en el entrenamiento y desempeño dancístico, en el contexto de la práctica profesional de la danza al aplicarlas a una compañía independiente. Específicamente, aplicaron prácticas del *Método Feldenkrais* para observar cómo podía transformar el aprendizaje, la ejecución y la conexión de los bailarines con sus propios cuerpos. Definieron su investigación a través de tres preguntas: ¿cómo integran los profesores la somática en las clases de técnica de danza contemporánea?, ¿cómo se facilita la conciencia del movimiento en las clases de danza con la ayuda de la somática? y ¿cómo se construyen los "cuerpos danzantes" en las clases de danza con la ayuda de la somática? Para que los alumnos se apropiaran del aprendizaje, se invitó a los alumnos a asumir responsabilidades de aprendizaje, tales como: encontrar y confiar en sus propias sensaciones, definir objetivos de aprendizaje por sí mismos, aprender de la observación del movimiento de sus compañeros y resolver problemas de movimiento. En conclusión, las autoras encontraron que los bailarines pasan mucho tiempo en la clase de técnica de danza a lo largo de su carrera, por lo tanto, es un lugar importante de enculturación del que adquieren e incorporan las nociones del cuerpo, la técnica y la educación del grupo sociocultural al que ingresan, del que devienen dichas filosofías base, y del que devendrán sus futuras prácticas artísticas y docentes. Las autoras han mostrado con su investigación que, la incorporación de la somática a la pedagogía de la danza, “no promueve la creación de un cuerpo dócil, no fomenta la visión instrumental y segmentaria del cuerpo sino también favorece el desarrollo de un sentido más preciso del mundo en el que vivimos” (p.185).

Lindgren (2012), expone en su investigación las ideas holísticas sobre la enseñanza profesional de la danza que Franziska Boas desarrolló bajo el nombre de “danza creativa” en Estados Unidos de 1933 a 1965. En ella integró principios de lo que hasta 1970 se denominaría "filosofías somáticas", por lo tanto, su pedagogía fue pionera en incorporar a la danza, a través de la enseñanza, una noción integradora, compleja y contemporánea del cuerpo mediante del desarrollo de lo que denominó -creatividad cinética-. Su propuesta se basó en tres principios pedagógicos: la comprensión funcional de la anatomía, la comprensión de los fundamentos del movimiento (con lo que dio un tinte científico a la práctica dancística al proponer al movimiento de la danza como una disciplina intelectual) y la improvisación estructurada para la enseñanza de la técnica. Bajo un sistema educativo liberal de las artes cobijado por la pedagogía progresista estadounidense, Boas implicó en su pedagogía maneras diversas de concebir la danza, el cuerpo, el movimiento, la técnica y los métodos de enseñanza, además, al valorar el proceso formativo por

sobre el resultado, y la expresión corporal por sobre las proezas o logros técnicos, rompió con los cánones estéticos y pedagógicos de su época. Boas, consideraba a la técnica como un programa de emulación de movimientos establecidos para generar réplicas (del docente, coreógrafo o los lenguajes de movimiento). Al rechazar la actividad cinética como actividad deliberada, la improvisación fue el recurso para evitar dirigir el movimiento desde el razonamiento, fue tomado como método de investigación corporal para el autodescubrimiento. Lindgren explica que Boas, tenía un particular interés en la consciencia del movimiento al considerar que la enseñanza de la danza tenía un potencial inherente para desarrollar tanto lo físico como lo emocional de manera holística, por lo que veía a la danza como facilitadora del desarrollo personal y social, por ello, anteponía la utilidad social de la danza por sobre su utilidad escénica. Mediante su pedagogía, Boas se enfocó en desarrollar el potencial humano y la independencia creativa de los bailarines por sobre su desarrollo como intérpretes escénicos, con la intención de que pudieran desarrollar una personalidad artística no supeditada a los ideales sociales del cuerpo, los designios coreográficos o los lenguajes de movimiento establecidos que logran así, perpetuarse. Al trabajar de cerca con las pioneras de la danzaterapia, integró a su pedagogía la noción del movimiento como posibilitador de cambios psíquicos, emocionales y de la propia imagen corporal, con ello dio al movimiento una función terapéutica. Su pedagogía compartió con el campo de la danzaterapia y la somática principios como:

> Reeducar y proteger el cuerpo a través de un movimiento seguro y eficaz, y de facilitar a sus alumnos la comprensión de la anatomía funcional (...) el aprendizaje experiencial centrado en el alumno, que ofrece oportunidades para que los alumnos reflexionen y participen activamente en la realización de su subjetividad (...). Su rechazo implícito de los binarios mente-cuerpo (...) la idea de que la pedagogía holística puede contribuir a la realización del potencial físico, emocional e intelectual individual de cada estudiante. (Lindgren, 2012, p.167)

Lindgren (2012) explica que, no obstante a que Boas continuaba bajo una noción instrumental de un cuerpo que puede ser controlado, modificado y perfeccionado a partir de conocer sus capacidades anatómicas y físicas, en donde es posible ampliar sus posibilidades mecánicas a través del entrenamiento corporal consciente para volverse un medio expresivo; su pedagogía, no se redujo al uso tradicional de las técnicas formativas de la danza moderna basadas en la réplica y la emulación de formas y movimiento, sino en descubrir y aplicar sus principios

pedagógicos y técnico-científicos para desarrollar la consciencia y movilidad de los segmentos del cuerpo, y en desarrollar la potencialidad mediante un aprendizaje autodirigido. Su pedagogía proponía como base que, "el desarrollo creativo individual se facilita mejor mediante la consciencia cinética y el conocimiento de la anatomía funcional" (p. 169), por lo que buscó a la par mejorar las habilidades técnicas mediante el desarrollo motriz y la consciencia del cuerpo y el movimiento. Esto en la somática se denomina como "una perspectiva en primera persona del movimiento y el cuerpo" (p.169); sin embargo, considero que tomar consciencia del cuerpo, el movimiento y sus sensaciones, implica colocar al cuerpo en un lugar alejado de la conciencia, como objeto del que hay que tomar consciencia en un esfuerzo añadido. Lindgren, refiere que Boas al no querer imprimir en sus estudiantes un tipo de cuerpo ni un estilo de movimiento específico, vio a la técnica como facilitadora de una "flexibilidad expresiva" que permite la fisicalización o materialización de emociones e ideas, en donde el movimiento, considerado como un tipo de léxico o vocabulario corporal, permite expresarlas a través de un movimiento que puede ser dirigido conscientemente, en oposición al automatismo de la reproducción de códigos de movimiento preestablecidos. Aquí, la improvisación, es el medio liberador de la expresión individual, "un conducto de la identidad emocional e intelectual" (p.177). La pedagogía de Boas condujo a "ver la danza creativa como un enfoque accesible y holístico que enfatiza por igual el desarrollo emocional, intelectual y corporal de cada estudiante como individuo" (p.171) a través de una metodología cuya ideología parece comenzar a introducir la noción de "cuerpo pensante" proveniente de la filosofía somática.

Los resultados de las investigaciones aquí expuestas sobre los usos y beneficios de la integración del campo somático a la educación dancística, señalan un camino de transformación de la pedagogía tradicional de la danza, sustentado en una noción integradora del ser, por sobre una tradición pedagógica vertical y competitiva que prioriza el dominio del cuerpo y el movimiento a través de los lenguajes codificados y sistematizados de movimiento, "concentrada en un enfoque técnico donde la repetición conduce al perfeccionamiento" (Luna, 2020, p.96) para el desarrollo de capacidades físicas y productivas, cuya búsqueda formativa "perpetúa estándares y normas que favorecen los estereotipos de éxito de ciertos lugares y períodos, no necesariamente existentes en la actualidad (...) y no necesariamente relacionados con los intereses de los individuos y contextos que participan del proceso educativo" (p.96). La integración de los principios pedagógicos de la somática o el uso de sus prácticas estructuradas como asignaturas, aún deben esperar por un

replanteamiento epistémico de la pedagogía de la danza que, desde una noción totalizadora y pensante del cuerpo, les dé cabida dentro de su diseño curricular.

Como podemos observar, la ciencia ha contribuido al desarrollo de la pedagogía de la danza desde un enfoque preponderantemente científico y cognitivo para favorecer la validez científica y académica de este campo. La importancia del enfoque científico en la danza radica en la contribución que sus aportes tuvieron para el desarrollo profesional de esta disciplina; si bien, este enfoque le dio peso como disciplina teórica y académica, en la práctica de los propios bailarines, docentes y creadores, se hizo evidente su incapacidad para abordar las complejidades del arte, el cuerpo, la danza y su enseñanza; por lo que, aquellos huecos teóricos de su estudio, permitieron integrar otros enfoques (antropológicos, culturales, estéticos, filosóficos, somáticos) que se sumaron para enriquecer y ampliar profundamente una teoría que comenzó a distanciarse de su práctica y de quienes la ejercen; en consecuencia, se observó la necesidad de pensar en los aportes que otras áreas del conocimiento pueden dar a la danza desde los agentes de su práctica. La incorporación de estos conocimientos a las prácticas dancísticas, desde los sujetos que las realizan, permitió retomarlas y reconfigurarlas de acuerdo con sus propias necesidades.

La teorización filosófica del cuerpo, lo ha transformado en concepto y ha hecho de la corporalidad un campo metodológico y un área de discusión filosófica que ha permitido analizar las prácticas de la danza a partir del cuerpo y no a la inversa. Las nociones del cuerpo, desarrolladas por la filosofía de la danza y las ciencias cognitivas, han permitido visibilizar teóricamente y conceptualizar las contradicciones que han experimentado bailarines y creadores al asumir al cuerpo como instrumento comunicativo o expresivo frente a la diversidad de posibilidades estéticas originadas por la danza posmoderna, en donde la noción del cuerpo como recurso o medio, resulta limitante de las capacidades creativas. Concebir al cuerpo como un elemento de la danza sobre el cual hay que teorizar para comprender, implica posicionarse desde un lugar alejado de la propia subjetividad que no siempre es posible lograr para quienes hacemos e investigamos la danza. La evidencia histórica y empírica muestra que, a pesar del arraigo de la pedagogía tradicional de la danza, la evolución de sus prácticas creativas y estéticas ha abierto la puerta a la consideración de las prácticas somáticas y sus principios filosóficos y pedagógicos.

2.5 Tendencias en el concepto del cuerpo en la danza, su creación y enseñanza

Carvallo (2015), Ovalle (2021) y Tamayo (2012) coinciden al encontrar en el ballet la principal heredera de una noción cartesiana y marxista del cuerpo. Esta disciplina integró de manera asidua en sus principios estéticos, creativos y pedagógicos una visión instrumental y mecánica del cuerpo, dando origen a una práctica dancística que persigue la belleza mediante la perfección corporal. Dicha búsqueda se fundamenta en el desarrollo de un conocimiento basado en estudios anatómicos, lo que permitió la codificación y sistematización técnica de su lenguaje de movimiento, el cual, requiere ser mecanizado y perfeccionado por un cuerpo dócil y amaestrado por la mente para transformarse en un cuerpo instrumentado para la ejecución de la danza. En este mismo sentido giran las observaciones de Sabrina (2015), quien realiza una investigación etnográfica sobre la construcción del cuerpo en la formación dancística. Analiza las diferencias y permanencias en tres tipos de danzas académicas occidentales: el ballet, la danza contemporánea y la danza-expresión corporal, en las que encuentra como punto convergente la visión cartesiana, dualista y materialista del cuerpo como tradición para hacer, entender, enseñar y aprender la danza; tradición que reduce al cuerpo a un medio expresivo e instrumento de trabajo. La autora advierte que, entender de esta manera al cuerpo, "constituye un modo de representarlo, configura ciertas prácticas y enmarca maneras de experimentarlo" (p.124). En sus investigaciones sobre el cuerpo, la autora concuerda con la manera predominante de concebirlo en las estéticas danzarias occidentales, en donde encuentra que la danza moderna continuó concibiendo al cuerpo como medio e instrumento de expresión.

Sabrina (2015), Carvallo (2015) y Olvera (2013) coinciden al describir las características que el cuerpo adoptó en la danza moderna. Explican que estas no lo distancian del concepto corporal del ballet, ya que comparten una "noción del cuerpo que lo asimila a un objeto, en particular a un objeto manipulable para alcanzar un fin" (Sabrina, 2015, p. 125). El cuerpo en la danza moderna continuó bajo una concepción instrumental, pese a que se buscó romper con el canon estético impuesto por el ballet, caracterizado por su verticalidad, simetría y gracilidad; si bien, la exploración de nuevos lenguajes de movimiento apelaron a la horizontalidad, lo terrenal y lo social, y colocaron al cuerpo danzante como el principal elemento de la escena (al eliminar el exceso de elementos escenográficos), el cuerpo del bailarín continuó siendo el instrumento de

comunicación, y permaneció como contenedor de historias, personajes y sentimientos, en donde la experiencia corporal:

> Estaba sobredeterminada por dos aspectos que acompañaban el hacer del bailarín: la necesidad de hacer una danza bien hecha; es decir, que respondiera a los códigos técnicos creados por la danza moderna, y narrar una historia con cierto sentido de veracidad, más no de verdad. (Olvera, 2013, p.113)

En la danza moderna, señala Carvallo (2015), la "danza adquiere sentido en el mensaje" (p.92), transita de la representación (característica del ballet) a la expresión de emociones, ideas, conceptos o situaciones que serán transmitidas por medio del cuerpo y hacia afuera de este mediante el movimiento. En la danza moderna, las necesidades expresivas hablan de una sensibilidad desbordada que requiere una búsqueda creativa libre de las ataduras que la técnica académica del ballet impone al cuerpo y al movimiento, esto implicó para los coreógrafos una vuelta al mundo interior, llámese espiritual, místico o emocional como inspiración para que la danza pudiera atravesar de la narración y la representación hacia la expresión corporal. El cuerpo, como soporte narrativo de un orden social dominante, se tornó un soporte expresivo que encarna la emoción. El surgimiento de estéticas distintas al ballet y la danza moderna, a mediados del siglo XX en Estado Unidos, hizo evidente la incapacidad de las nociones tradicionales del cuerpo para entender su lugar en la recién surgida danza posmoderna.

La evidencia teórica e histórica sobre las transformaciones en el concepto del cuerpo me ha permitido identificar las siguientes tendencias corporales en la danza, su creación y enseñanza. La primera tendencia es la que he denominado *Cuerpo Cartesiano.* Este surge en el marco del clasicismo y el racionalismo. Es resultado de la visión occidental del cuerpo sustentada en el dualismo cartesiano que separa cuerpo, mente y emoción, y que otorga mayor importancia a la mente y al pensamiento racional como maneras para acceder a un conocimiento verdadero y absoluto. Bajo estos principios ideológicos, la danza es la posibilidad de un cuerpo sometido por la mente, entendida como el lugar donde radica la razón, el saber y el intelecto, esto implica la consideración del cuerpo como un objeto biológico y mecánico. En la práctica escénica y creativa, el *Cuerpo Cartesiano* hace una diferenciación entre las capacidades creativas y las de ejecución; es decir, sitúa como sujetos separados con capacidades distintas al bailarín y al coreógrafo. En la enseñanza, estos principios propiciaron la construcción de un currículo con asignaturas específicas y distintas para la formación del estudiante como bailarín o como coreógrafo. En la ejecución y la

creación, el *Cuerpo Cartesiano* se vale de la técnica para someterse a los designios del docente, del coreógrafo o del lenguaje de movimiento para interpretar historias y personajes que lo convierten en un cuerpo representativo y un soporte narrativo.

En la educación, el cuerpo como objeto de estudio de la danza, dio origen a las técnicas de movimiento como base de una pedagogía mecanicista y binaria del conocimiento, a la que he denominado *Pedagogía Reduccionista*. El *Cuerpo Cartesiano*, es la imagen del cuerpo idealizado bajo la estética del ballet que es impuesto a través de un sistema educativo que emula las relaciones jerárquicas establecidas en la creación coreográfica y la escena, espacios-momentos donde el bailarín está supeditado a la mirada del espectador en la escena y a los designios de la obra, del coreógrafo y de los lenguajes del movimiento. Estas relaciones, análogamente, se reproducen en el salón de clases a través de la enseñanza de la técnica; en su aprendizaje, los estudiantes están supeditados a la mirada del maestro, quien emite una valoración aprobatoria o desaprobatoria del nivel de alcance de los lineamientos estéticos y técnicos del lenguaje de movimiento. Su dosificación, según el grado de dificultad o complejidad, se traduce en elementos del plan de estudios y contenidos de aprendizaje. Las prácticas recursivas de la creación escénica en el escenario educativo se tradujeron a la demostración de movimientos cuerpo a cuerpo, en donde el alumno aprende por imitación. La *Pedagogía Reduccionista* de la danza se fundamenta en la imitación y la repetición como recursos didácticos para transformar el cuerpo y aproximarlo al ideal de cuerpo artístico, social y estéticamente aceptado. Al encarnar las idealizaciones, prohibiciones y negaciones del contexto en el que surge, este enfoque pedagógico favorece ciertas posibilidades del cuerpo y el movimiento, limitando o eliminando otras posibilidades y, finalmente, moldeando el cuerpo del bailarín según el ideal preestablecido. Bajo esta noción del cuerpo, en contrapartida, surgen posturas feministas sobre la pedagogía de la danza. Estas pedagogías emancipadoras, buscan un descentramiento que coloque al sujeto que danza (bailarín o estudiante) como eje central de la práctica dancística y educativa por medio de una enseñanza que no acalle las voces individuales, sus deseos, voluntades y necesidades, sino que las integre de manera crítica. Sus principios, apuntan hacia la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje en un suceso colaborativo e incluyente; sin embargo, estas propuestas no han logrado traspasar contundentemente hacia el ámbito profesional de la educación dancística no obstante su valor pedagógico, humano y social.

Con el surgimiento de la danza moderna se gesta el aquí denominado *Cuerpo Conducto*. Esta noción se sustenta en el uso del cuerpo como medio para satisfacer las diversas necesidades expresivas. Si bien, este cuerpo surgió en oposición a los ideales y lineamientos estéticos del ballet, terminó siendo una variante del C*uerpo Cartesiano.* Entiendo al Cuerpo Conducto como un medio para transmitir ideas o emociones, donde el movimiento y la danza están supeditados a la razón o la emoción. Esto implica que el movimiento se convierte en un vehículo de expresión, separado del ser mismo, y sea utilizado para comunicar mensajes o sentimientos de manera intencional. En este tipo de cuerpo, la creación y la escena continuaron dominadas por el coreógrafo, el espectador y los lenguajes de movimiento, mientras que la enseñanza, continuó dominada por la *Pedagogía Reduccionista*. Los lenguajes de movimiento se transformaron en técnicas para perfeccionar y potencializar las capacidades expresivas de un cuerpo aún enmarcado por la estética del ballet; por lo tanto, es un cuerpo que continúa desapareciendo al sujeto al que pertenece como bien material; sujeto que, en el dominio de su propio cuerpo, encuentra el beneficio de su manejo expresivo.

Bajo esta misma noción identifico otra variante del *Cuerpo Conducto* (en la danza expresiva alemana) que se entiende como medio afectivo y expresivo. Consiste en un cuerpo que, en lo sensible, perceptivo y emocional, encuentra las herramientas para conocer y entender el mundo. Bajo estos principios, las técnicas de entrenamiento son maneras de agrupar códigos culturales no verbales, codificados y transformados en lenguajes corporales, simbólicos y afectivos de movimiento que hacen de la danza un medio de transmisión o comunicación simbólico-afectiva. La educación corporal prepara al cuerpo para la reproducción de códigos afectivos que de la emoción adquieren su cualidad artística. Como podemos observar, en la categoría de *Cuerpo Conducto,* se han agrupado aquellas posturas que plantean al cuerpo como un medio para transmitir, comunicar o expresar emociones, ideas o sentimientos. Los medios físicos y perceptivos del cuerpo le permiten situarse y conocer el mundo, mientras que la técnica es el recurso para moldear y potenciar las capacidades expresivas del cuerpo.

Con los aportes de la antropología, surge el concepto de Cuerpo Constructo, el cual se fundamenta en la noción del cuerpo como producto, signo y significado sociocultural. Esta perspectiva se sustenta en dos pilares teóricos: por un lado, la visión antropológica que concibe la danza como una práctica sociocultural que reconfigura al sujeto y su identidad; y, por otro lado, la visión filosófica marxista que entiende al cuerpo como un producto social. Consiste en revalorar al cuerpo como constructo y constructor de conocimientos no lingüísticos, reconociéndolo como

una fuente física del saber y medio de exploración de conocimientos sociales, esto le otorga al cuerpo la capacidad de transmitir (producir y reproducir) y reconocer (interpretar) códigos culturales. Bajo este contexto, la educación dancística se concibe como un tipo particular de socialización que permite la incorporación o interiorización de maneras particulares de ser y entender al cuerpo. Las técnicas formativas no solo reeducan al cuerpo en su aspecto físico, sino también al sujeto, al configurar su identidad a través de las disposiciones mentales y sociales contenidas en ellas. Bajo esta misma noción he podido encontrar una variante que se sustenta en ver al cuerpo como constructo imaginario. En esta, lo imaginario es una fuerza creativa que se desborda a través y hacia afuera del cuerpo mediante el movimiento. Consiste en entender a la emoción como aquello interno y subjetivo que dota de significado al movimiento, y que mantiene una relación paradójica con el cuerpo debido a que, aunque es precorporal, necesita del cuerpo para existir. Bajo estos principios, la formación técnica es el medio para liberar al cuerpo y transformarlo en vehículo expresivo de la dimensión afectiva y social por medio de la imaginación, entendida como el recurso para unir al cuerpo (lo externo) con la emoción (lo interno). Así, la danza contiene la sensibilidad estética, el cuerpo es su depositario y el movimiento su medio de transmisión. En oposición al dualismo cartesiano, y con el surgimiento de la danza posmoderna, en un avance significativo de la noción del cuerpo en la danza y su enseñanza, he encontrado las siguientes tendencias:

Cuerpo Pensante: surge de las prácticas somáticas, sustentadas en la consideración del cuerpo como conciencia encarnada y sede del conocimiento, por lo que sus prácticas buscan integrar cuerpo-mente, revalorar la subjetividad de la experiencia, y fomentar el desarrollo consciente del movimiento a través de un aprendizaje autodirigido y autorregulado. En la educación de la danza, los principios de las prácticas somáticas se podrían transformar en las bases de una pedagogía para el desarrollo integral del intelecto, la emoción y la creatividad a la par del desarrollo físico-técnico. A través de una pedagogía con una perspectiva en primera persona del movimiento, las prácticas somáticas marcan tajantes diferencias con una educación surgida desde la ciencia, que ve al cuerpo como una entidad objetiva y medible que trabaja con verdades absolutas, para en su lugar, situar al cuerpo como entidad subjetiva capaz de reconocer sus mensajes internos. Estas serían las bases de una pedagogía a la que he denominado *Pedagogía Integradora*, la cual buscaría generar espacios de estimulación reflexiva a partir de la participación activa de estudiantes y docentes. Dentro de la noción del *Cuerpo Pensante* he encontrado algunas

posturas sustentadas en una visión fenomenológica del cuerpo. Consisten en ver al cuerpo como sujeto situado en el mundo, que es consciente de este a través de la experiencia de percepción, entendida como acto de concientización de sí mismo en el mundo. Aquí, la danza (como medio de ruptura con lo cotidiano) permite construir subjetividades y abrir posibilidades expresivas y creativas del ser, de las que el cuerpo obtiene su capacidad de autosimbolizarse y crear significados vinculados con su cultura.

Cuerpo Exploratorio: emerge en el contexto de la danza posmoderna y se caracteriza por varias tendencias escénicas y creativas clave: el abandono de la interpretación de personajes y la transmisión de contenidos, ideas o emociones; la disolución del papel tradicional del coreógrafo; y una concepción de la creación como un proceso abierto y en constante evolución. Este cuerpo se entiende como una presencia vivida que encarna sus propias necesidades expresivas en la danza, erigiéndose como centro de una acción escénica real y no predeterminada por estructuras corporales, de movimiento, dramáticas o discursivas. Sin embargo, en el momento histórico en que surgió este tipo de cuerpo, sus características innovadoras no se tradujeron en cambios significativos en la práctica pedagógica. Como resultado, los bailarines buscaron nuevas formas de trabajar la fisicalidad, acercándose a las artes marciales como prácticas corporales y del movimiento no segmentarias. Por su parte, los coreógrafos exploraron maneras de crear que reflejaran las nuevas concepciones de la creación y la danza. A pesar de que los modos de creación de la danza posmoderna siguen siendo relevantes en la práctica coreográfica actual, sus bases artísticas y filosóficas no han logrado influir de manera significativa en el ámbito pedagógico de la danza y la creación coreográfica. En estos ámbitos, las nociones cartesianas y expresivas del cuerpo, así como las pedagogías reduccionistas, siguen siendo dominantes

Cuerpo múltiple: bajo este nombre he denominado a la tendencia del cuerpo encontrada en la danza contemporánea. Consiste en un consciente de sí mismo, capaz de moverse sin supeditaciones. Requiere un cuerpo que, como presencia encarnada, viva la danza como experiencia real que surge desde el propio movimiento. En este contexto, la danza es un acto creativo continuo y constante, es presente enraizado en la experiencia de un movimiento libre y auténtico que, liberado de cualquier predeterminación, abre la puerta a la multiplicidad de posibilidades de un cuerpo que danza. El *Cuerpo Múltiple* requiere una pedagogía innovadora que no solo reconozca y atienda las diversas posibilidades del cuerpo en la creación y la escena, sino que también las potencie y maximice, permitiendo así una exploración más profunda y rica de la

diversidad corporal. Bajo este contexto han surgido algunas propuestas que pugnan contra la división y fragmentación del cuerpo en la danza y en su enseñanza, que podrían funcionar como bases teóricas para el desarrollo de lo que he nombrado *Pedagogía Holística*: "Cuerpo Intensivo" de Ovalle (2021), "Cuerpo Permeable" de Laberge-Cote (2018), "Cuerpo Coreográfico" de Pérez (2015), "Cuerpo Indisciplinario" de Macías (2021), "Cuerpo Rizomático" de Olvera (2010), "Cuerpo Sensible-Responsivo" de Alarcón (2015) y "Cuerpo-Conciencia" de Olvera (2020). Estas propuestas coinciden en reconocer que el movimiento posee una capacidad creativa inherente, por lo que constituye una manifestación auténtica del cuerpo, y un recurso de emancipación contra las estructuras técnicas o discursivas predeterminadas. El movimiento le permite al cuerpo-sujeto encontrar en la subjetividad y las experiencias la capacidad de transformarse. En este contexto, pensamientos y sentimientos se integran en una unidad indivisible, lo que permite que la enseñanza se erija como un medio ideal para integrar las capacidades del ser.

Como hemos podido observar, a pesar de la existencia de diversas nociones del cuerpo y propuestas pedagógicas innovadoras que buscan integrar a las bases pedagógicas de la danza tanto una visión no tradicional del cuerpo, como aquello que hace de la danza un arte, su impacto en el escenario educativo profesional de la danza ha sido limitado. Propuestas que buscan fomentar las capacidades perceptivas y creativas para desarrollar la identidad artística al estar centradas en el desarrollo individual de la consciencia estética, o en la construcción de una poética personal, no han logrado influir de manera significativa en la pedagogía de la danza. Retomar y revisar estas propuestas en miras a encontrar elementos que puedan aportar a la construcción y puesta en marcha de un nuevo paradigma epistemológico para la pedagogía de la danza, permitiría romper con una pedagogía basada en la adquisición de conocimientos segmentados y parciales que se han transformado en asignaturas diferenciadas e impuestas que tienden a separan: mente-cuerpo, pensamiento-emoción, teoría-práctica, conocimiento- experiencia, creación–ejecución.

En el análisis realizado he encontrado que, la *Pedagogía Reduccionista,* surgida de la noción del *Cuerpo Cartesiano* del ballet y la danza moderna, continúa fuertemente arraigada hasta la actualidad, no obstante el desarrollo artístico, estético y teórico de la EDO. Esta pedagogía, en la educación profesional, se resiste a incorporar de manera formal aquellas nociones exploratorias, vivenciales, integradoras u holísticas del cuerpo provenientes de la danza posmoderna y contemporánea que visibilizan la multiplicidad de enfoques desde los cuales es posible abordar al

cuerpo y que, a su vez, denuncian la incapacidad actual de la corriente pedagógica tradicional para integrar a la enseñanza todas sus posibilidades.

El desarrollo de una *Pedagogía Holística* sustentada en la noción del *Cuerpo Creativo,* consistiría en entender a la educación como un proceso formativo para el desarrollo de conocimientos surgidos desde el propio cuerpo y sus experiencias. Esta pedagogía no estaría sustentada exclusivamente en una noción no binaria del cuerpo, sino también en una noción del cuerpo como sede del intelecto, la percepción y la emoción, áreas de las que deviene el conocimiento. En esta pedagogía, pensamientos y emociones serían consideradas facultades simultáneas de una psique que radica en el cuerpo, y que permite plantear a la educación como un proceso de estimulación, sensibilización e integración de todas las capacidades del ser. Bajo este contexto, la danza podría ser vista como una práctica que involucra de manera integral cuerpo, mente y emoción; así, su enseñanza se podría transformar en el recurso para descubrir y potencializar la capacidad holística del ser, en donde el cuerpo se vuelve el medio para conectarse con la danza. A través del análisis hemos podido observar que, la reflexión pedagógica sobre el cuerpo en la danza y su enseñanza, ha abierto la puerta a la construcción de una *Pedagogía Ecléctica*. El desarrollo de esta pedagogía estaría sustentado en el principio de conciliación, este consiste en adoptar una posición armónica que integre (a través del diseño curricular y la práctica pedagógica) la multiplicidad de tendencias del cuerpo y la diversidad de posibilidades creativas que la CC ha generado en su evolución. Todos estos elementos serían entendidos como conocimientos complementarios que les permiten a los estudiantes elegir, apropiarse y transformar los contenidos teóricos de acuerdo a sus necesidades, sin apartarse de su contexto histórico y cultural. Llevar esto a la práctica docente requeriría preguntarse ¿cómo hacer del *principio de conciliación* una base pedagógica que permita incorporar al diseño curricular y la práctica pedagógica diversas conceptualizaciones del cuerpo y de la creación coreográfica de manera armónica y equilibrada?

Capítulo III

Trayectorias de la creación coreográfica

En este capítulo se aborda la evolución práctica, conceptual y pedagógica de la CC. Su objetivo es interpretar el conocimiento relacionado con la inmaterialidad de la danza y su enseñanza a través de la asignatura CC. Este objetivo demanda realizar una revisión de las transformaciones de la CC en la EDO para poder analizar el efecto que, dicha evolución, ha tenido en las conceptualizaciones y en las prácticas pedagógicas que de esta se derivan.

3.1 Surgimiento y primeras nociones

El término "Composición Coreográfica" es la manera en la que tradicionalmente se designa al arte de escribir y crear danzas mediante un conjunto de pasos y figuras para la escena (Macías, 2021). De acuerdo con Dallal (1999), a partir del surgimiento del ballet, la profesionalización del coreógrafo se hizo evidente, esta requería atender todos los atributos y facultades del coreógrafo en relación con: la capacitación corporal y dramatúrgica de los bailarines, la dirección de la escena, el uso de la música y el diseño de elementos visuales de la escena (escenografía, vestuarios, luces, utilería y decorados). En conjunto, todas estas funciones y capacidades hacían del coreógrafo creador y director de obras dancísticas que eran entendidas como el resultado de la articulación hábil y elocuente de todos los elementos de la danza y la escena. Esta serie de habilidades, conocimientos y actitudes, lo convirtieron en un profesional indispensable para la danza al ser el coreógrafo quien: idea, proyecta, planea y estructura la obra. No obstante la importancia de la CC en el ballet, sus primeras teorías surgieron a principios del siglo XX de la mano de la danza moderna. En este contexto, la CC se sustentaba en un desarrollo narrativo aristotélico[18] para contar historias a través del cuerpo. Bajo este régimen estético podemos ubicar la noción del *cuerpo cartesiano* para hacer referencia al bailarín como un cuerpo interpretativo dominado por el personaje, la narrativa y el coreógrafo; este último, remite a una figura que determina y dispone las presencias, sus acciones y funciones en el proceso creativo, la obra y la escena. En este régimen,

[18] Por esquema aristotélico de la danza se entiende aquellas obras que son estructuradas por una lógica secuencial que, después del inicio, continúa con un desarrollo, en donde hay un nudo conflictual, pasa por un clímax y llega a un final resolutivo.

la CC es considerada como "la disciplina que se limita a organizar la danza en frases de movimiento lógicamente escalonadas [a partir de una] supuesta sustancia dancística natural (movimiento fraseado) basado en la estandarización del cuerpo danzante a partir de sus técnicas formativas y expresivas" (Macías, 2021, p. 6). En este contexto, la CC se refiere a la creación de movimiento para su posterior selección, complejización (a través de variaciones que se obtienen mediante la manipulación del movimiento por medio de las herramientas de CC), estructuración (ordenamiento en frases y secuencias de movimiento) y depuración (realización eficiente del movimiento acorde con los lineamientos técnicos y estéticos de los lenguajes de movimiento existentes).

Durán (1993) y Lavalle (2002) afirman que, en las primeras décadas del siglo XX, no existía una formalización teórica de la CC, dado que el desarrollo teórico de este campo disciplinar despuntó con el surgimiento de la danza moderna en los años treinta en Estados Unidos, Alemania, Francia y Suiza. Sus pioneros sentaron las bases para que la CC se transformará en un área disciplinar y formativa de la danza. El análisis y establecimiento de sus recursos, elementos y herramientas derivaron en una vasta producción teórica para estudiarla, enseñarla y llevarla a la práctica. Ponce (2002) señala que, las estructuras lingüísticas y musicales, sirvieron como base para la generación de las estructuras danzarias de las que, a su vez, se obtuvieron elementos teóricos, técnicos y educativos tales como: motivo, variaciones, frases de movimiento y canon, por mencionar algunos. Para su enseñanza, la sistematización del saber dancístico y coreográfico incorporó la producción teórica generada de la reflexión y teorización sobre los elementos de la danza moderna y la coreografía, integrándose en los planes de estudio como contenidos de asignatura que, con el paso del tiempo, se convirtieron en los elementos fundamentales para enseñar la CC; con ello, se conformó y consolidó una tradición formativa estática y desvinculada de la evolución de la danza y su creación.

En correspondencia con el enfoque expresivo de la danza moderna, Dallal (1999), define a la danza como el arte del movimiento de los cuerpos en el espacio, en donde el movimiento "es dueño de una carga o significación" (p.236). En consecuencia, define a la CC como "la geometría espacial de la danza, el arreglo o disposición de los movimientos del o de los cuerpos en el espacio específico en el que la danza se produce" (p.237). La significación, como contenido de la danza, es el elemento del que se vale la CC para guiar la estructuración de sus elementos. Bajo este marco, es imposible la existencia de una danza carente de significado. Humphrey (1959) y Durán (1993), situadas en el contexto de la danza moderna, coinciden al señalar que, en la creación coreográfica,

es imprescindible tener algo que transmitir "en tanto compendio de ideas, emociones, formas; claridad razonada del cual es exactamente el enunciado" (p.13), compendio que funciona como base creativa, hilo conductor o integrador de todos los elementos de la danza y la escena. En este contexto podemos ubicar la noción de *cuerpo conducto,* el cual alude al cuerpo como medio de transmisión de una idea o tema que será desarrollado por la obra coreográfica a través del movimiento. La danza moderna, al fomentar el retorno a una subjetividad en contacto con los acontecimientos y cambios sociales de inicios del siglo XX, logró un acercamiento y conexión profunda con el público a través de las emociones como denuncia de los cambios sociales vividos en dicha época. La identificación del espectador se dio a través de la emoción como reflejo del sentir de su sociedad. El potencial expresivo de una danza vinculada con su contexto, la reivindicó a través de su función social. La danza expresionista alemana se fundamentó en las emociones como eje central de un movimiento cuya esencia es introspectiva.

Sobre el proceso de creación en la danza moderna, Dallal (1999) señala que se requiere una "preconcepción y ordenamiento mental {para su posterior} montaje, realización y registro de los trazos y movimientos dancísticos realizados en un espacio determinado (p.242); por ello, la CC es vista como un proceso de estructuración mental que da paso a la danza como constructo que se materializa a través de los cuerpos danzantes. Humphrey (1965) y Dallal concuerdan en que existe otra posibilidad de creación dancística, aquella que se produce sin haber sido previamente pensada, como suceso resultante de la intervención del bailarín en escena, a este tipo de creación la denominan improvisación. En esta, danza y coreografía surgen al mismo tiempo sin una estructura previa que permita recordarla o repetirla, por lo tanto, la encuentran como un collage de movimientos reunidos por el azar en un momento único e irrepetible del tiempo y el espacio. De acuerdo con estos autores, al carecer de una estructura organizativa, no se cuenta con un proceso sujeto a la aplicación de método para su realización y enseñanza, esto ocasionó que, en el estudio de la CC dentro del contexto de la danza moderna, el movimiento no estructurado ni prefijado producto de la improvisación no fuera considerado danza en términos de la CC.

Ponce (2002) aborda la creación coreográfica como una dicotomía compuesta por dos dimensiones: una interna, construida a partir del sujeto y su identidad, que se expresa mediante el imaginario, el deseo y las fantasías; y una externa, en la que el cuerpo actúa como instrumento visible de ese mundo interior, materializándose en la realidad a través del movimiento razonado**.** Esta dualidad le da la capacidad al cuerpo de ir de lo interno a lo externo, de lo emotivo a lo

racional, y de lo inmaterial a lo material. La autora explica que, entre estas dualidades, existe un espacio vacío que solo puede ser llenado por la creación para originar códigos de movimiento que trascienden la fisicalidad del cuerpo a través de su capacidad simbólica y de evocación de mundos internos; estos, para ser claramente expresados requieren una dramaturgia, entendida como la estructuración de los recursos coreográficos a partir de la toma de decisiones. Desde el terreno de la danza moderna, Ponce (2002) ve a la coreografía como acto simbólico que le permite al sujeto autosimbolizarse en la escena; en ella, el coreógrafo dirige el espacio interno del bailarín: su energía, emotividad, imaginación, deseos e impulsos. La autora hace una diferenciación entre el espacio externo-físico-material y el espacio interno-energético-inmaterial, en donde la danza, como impulso, es el espacio de revelación de lo interno. La mencionada dualidad abre al entendimiento del cuerpo como sensación, energía, interioridad y esencia, existencia que encuentra territorio en la psique, el imaginario y la emoción, pero también en la exterioridad como imagen visual cuyo territorio físico implica un saber hacer por medio de estructuras formales o codificaciones de uso, tales como la técnica y los lenguajes de movimiento. Entre esta dualidad que involucra ser y tener un cuerpo, se encuentra la creación como espacio de interacción e integración. Bajo estos principios se tienen las siguientes definiciones: la danza es imagen de una verdad contenida al interior de los cuerpos que la ejecutan; la coreografía es la simbolización de los deseos; el movimiento es el impulso gráfico de un contenido, imagen, emoción o idea; y el cuerpo es el instrumento para graficar, desde su espacio físico, la reflexión del deseo y la emoción.

Podemos observar que, en la danza moderna, existe una supeditación del cuerpo hacia el movimiento como lenguaje expresivo preverbal que hace del cuerpo y el movimiento instrumentos de la capacidad expresiva. En este contexto, la creación es un proceso mental que antecede a la materialización de la obra a través de las herramientas de CC, lo que implica una danza pensada que hace que la creación no esté supeditada a los cuerpos y su materialidad para su existencia; por ello, las piezas coreográficas se consagraban como obras de arte fijas en el tiempo y el espacio, con una existencia propia que, mediante el registro mental, videográfico, fotográfico o escrito, podían ser reproducidas por otros bailarines sin que la subjetividad de estos influyera en la obra. Podemos encontrar que la CC como campo disciplinar relativo a la danza moderna, constituye un proceso racionalizado que se caracteriza por el uso de herramientas técnicas de composición que son utilizadas para la creación y manipulación de movimiento; esto conlleva el dominio del cuerpo e implica el desarrollo de habilidades físicas específicas. En este tipo de creación se valora la

capacidad representativa y expresiva del cuerpo. Desde el enfoque racionalizado de la creación dancística, el aspecto creativo de la danza se ubica exclusivamente en la CC como disciplina de una práctica centrada en el coreógrafo. Los bailarines, como reproductores de movimiento, carecen de toda capacidad creativa; como consecuencia, en el escenario educativo, la creatividad se vinculó directamente con la CC como asignatura y quedó fuera la posibilidad de ser considerada dentro de la formación técnica-corporal. En la institucionalización de la danza, la especialización de los conocimientos en campos disciplinares contribuyó a la diferenciación entre bailarín y coreógrafo, entre ejecución y creación; mientras que el contenido (expresivo o emotivo) como significado de la danza, al ser de un orden inmaterial que precede a la materialidad que vemos (el cuerpo y el movimiento), al pertenecer a otros dominios de los implicados en los recursos teórico-prácticos de la coreografía, no fueron considerados parte de la enseñanza.

Los coreógrafos de la danza moderna se distinguieron por desarrollar lenguajes de movimiento únicos —junto con las técnicas formativas asociadas a ellos—, los cuales, a modo de abecedarios personales, imprimieron un sello estético distintivo a sus obras. No obstante, como veremos a continuación, con el surgimiento de la danza posmoderna, cuyo propósito era romper con lo predeterminado y generar movimiento a partir de diversas necesidades creativas y estéticas, emergieron nuevas concepciones del cuerpo, la creación y sus recursos. Estas nociones, aunque se han desarrollado dentro de sus prácticas artísticas, no han logrado consolidarse de manera coherente en el ámbito pedagógico.

3.2 Diversificación de las prácticas coreográficas

Gigena (2010) señala que la danza, desde sus orígenes, se ha pensado en función del movimiento; por lo tanto, abandonar la experiencia cinética como base fundamental para definirla, implica una reconceptualización epistemológica. Esto deriva en la construcción de teorías alternativas de creación, donde la danza ya no esté ceñida a un movimiento previamente estructurado**.** Bojama (2010), respecto a la relación del cuerpo y el movimiento en la danza y su creación señala que, el cuerpo, como instrumento del movimiento, fue una premisa planteada en los siglos XVII y XVIII que se reafirmó con el desarrollo del ballet y la danza moderna. La noción de un movimiento ligado al cuerpo surgió en el siglo XIX con los albores de la danza posmoderna. Navarro (2021) encuentra que el surgimiento de la danza posmoderna amplió las

posibilidades conceptuales y creativas de la CC al integrar a sus prácticas otras áreas del conocimiento afines, mediante la cuales se logró romper con su rigidez estructural al volverla flexible tanto en su noción como en su metodología. La CC en la danza posmoderna se caracterizó por su enfoque experimental, transdisciplinario y de investigación colectiva, esto derivó en una gran variedad de posibilidades y propuestas creativas que contribuyeron a desmontar las concepciones, usos, nociones y metodologías provenientes de la danza moderna. En la danza posmoderna se hizo de la CC un proceso de estructuración abierto por el azar y lo aleatorio, con ello, se generaron nuevas formas de pensar y hacer coreografía que dieron a la danza un carácter anárquico e indeterminado ante cualquier significado y contenido mental o emocional, de esta manera se logró romper con la estética, modos, contenidos y estrategias tradicionales de CC. Macías (2021), en el marco de la pedagogía tradicional de la danza, cuestiona la aparente imposibilidad que, un cuerpo formado técnicamente, tendría para responder necesidades creativas y estéticas distintas a las del *cuerpo cartesiano* y *cuerpo conducto*, posibilidades que demandan otra forma de concebir al cuerpo, la danza, la escena y la creación. La autora define a la CC (bajo un enfoque binario) como práctica disciplinar conformada por estrategias para la creación y estructuración del movimiento para la producción dancística. Bajo una noción del cuerpo como recurso expresivo y representativo, cuyo lenguaje es estilizado bajo los cánones estéticos de la EDO, la coreografía implica un uso creativo en la organización espacial y temporal de los elementos de la danza para la escena, entre ellos, el cuerpo y el movimiento. La autora advierte que, debido a que danza y coreografía comparten características y finalidades, deberían retroalimentarse en la práctica y la teoría, por lo que concluye que teorizar sobre la CC implica teorizar sobre la danza y los elementos que la configuran como manifestación artística y objeto estético. La autora observa que, la danza, se produce y aprecia como manifestación artística bajo una noción de obra de arte, donde la sensibilidad y la estética, determinan su cualidad artística. Sin embargo, la danza posmoderna se desprendió de lo artístico como experiencia sensible, lo que requirió ampliar la noción de creación coreográfica. Macías afirma que, la evolución de las prácticas escénicas y creativas en danza, demandan una reconfiguración de la teoría existente sobre la CC ya que, como concepto, no es inamovible ni absoluto.

A pesar del desarrollo estético, conceptual y metodológico alcanzado por la CC en este régimen artístico, los fundamentos teóricos que integran sus saberes académicos —al surgir de la danza moderna— permanecieron anclados a una noción cartesiana y expresiva del cuerpo. Esta

perspectiva generó un modelo binario de enseñanza-aprendizaje construido a partir de elementos teórico-prácticos derivados del análisis fragmentado de los componentes de la danza (movimiento, cuerpo, espacio y tiempo), tratados como entidades separadas y subordinadas al contenido (ya sea emotivo, expresivo o conceptual), a la estética y a los lenguajes de movimiento. Estos elementos terminaron arraigándose profundamente en los sistemas pedagógicos en los que fundamente la danza para su enseñanza.

Leigh (2002), hace un recorrido por la historia de la danza posmoderna y contemporánea en Estados Unidos (en las décadas de los 60 y 70) para articular algunos de los parámetros coreográficos que se dejan vislumbrar en el uso del cuerpo y sus expresiones escénicas, que han cambiado en relación con la estructura de poder que los organiza. Cuestiona la figura del coreógrafo y la validez del modelo expresionista de la danza en el que, el coreógrafo, utiliza los cuerpos como un vehículo para transmitir sus intereses, visiones, sentimientos, etc. Leigh, conceptualiza a la danza y la CC como estructuras de poder que organizan los cuerpos, sus movimientos y relaciones, mismas que han cambiado con la evolución artística. Las diversas nociones del cuerpo son un elemento central para cuestionar el papel que desempeñan en la configuración de las prácticas creativas y pedagógicas actuales. La autora describe algunas obras pertenecientes al movimiento dancístico denominado *Site-specific work* surgido dentro del marco de la danza posmoderna. Este movimiento se caracterizó por utilizar las calles como escenario, todo lo que sucedía en ellas era considerado parte de la obra, incluido el espectador. En este ejemplo, las danzas, al combinar exploraciones del entorno con investigación de movimiento: transformaron la idea y uso tradicional del espacio escénico, y cuestionaron tanto la validez del modelo expresionista de la danza como el secuestro de la danza en el espacio teatral tradicional, por lo que tomaron el espacio teatral y lo abrieron, desplazaron o bajaron a la cotidianidad. Bajo la creencia de que la danza puede estar compuesta por cualquier movimiento, los grupos de danza posmoderna analizados por Leigh, se centraron en la capacidad inagotable de producir nuevos movimientos, o en hacer que su movimiento se viera o experimentara de una manera distinta cada vez. Aunque el enfoque de estos grupos artísticos no era político explícitamente, al incluir cuerpos con características que no encajaban en la estética dominante, sus danzas, se abrieron a un grupo más amplio de practicantes y espectadores, por lo que sus actuaciones fueron conceptualizadas como una pluralización de la danza que incorporaba una representación mucho más amplia que las habilidades e inclinaciones físicas tradicionales. A través del análisis de Leigh encuentro que la

CC, como campo disciplinar cerrado, expandió sus fronteras creativas, estéticas y discursivas al integrar a su quehacer elementos que tradicionalmente no pertenecían a su dominio, por ejemplo: al espectador y al espacio escénico, pues ambos eran presupuestos establecidos del acto escénico. La CC no se preguntaba por ellos ni los veía como posibilidades creativas. La danza posmoderna, al integrarlos a sus procesos, permitió considerarlos como elementos integrales de la danza que pueden ser incluidos como parte del proceso de creación.

Bojama (2010) explica que, en la danza posmoderna, el movimiento se enfocó en la autorreferencialidad, por lo que se considera que la danza es el movimiento del cuerpo; en esta corriente dancística, se buscó crear desde la propia expresión como experiencia real, y fue mediante la experimentación y exploración que la danza se tornó en un suceso no preestructurado. En este sentido podemos discernir que, la danza, no existe de manera previa en la mente de un coreógrafo, ni aislada de los bailarines y sus movimientos, son ellos quienes, producto de su misma interacción con el entorno y otros cuerpos, crean la danza como situación expresiva que acontece y por el que transitan quienes la viven como una realidad distinta. Una práctica de la danza posmoderna que se analiza es el *performance*. Es entendido por el autor como suceso, como acto momentáneo más efímero aún que la danza, como recorrido o proceso que atrae todo lo que necesita para su existencia sin limitarse a un solo lenguaje artístico. El performance surgió como actividad transdisciplinaria que no se enfoca en el resultado, valores o normas estéticas, sino en la relación que los participantes establecen entre sí y con el espacio. Según Leigh (2010), Merce Cunningham, influyente artista, maestro y coreógrafo, revolucionó la danza al crear una nueva materialidad para el movimiento a través de su enfoque radical en la coreografía y su técnica, la cual enfatiza la investigación corporal y la libertad creativa. Cunningham fue un pionero al alejarse de los códigos estéticos del ballet y la danza moderna. Introdujo una nueva visión de la estructura coreográfica ordenada al azar, lo que otorgó a la danza un carácter autónomo de la música. Sus obras, al distanciarse de las connotaciones narrativas y expresivas del movimiento, desmontaron la conceptualización tradicional de los componentes de la danza como elementos aislados. Cunningham abrió nuevas formas de entender las conexiones entre estos elementos.

A razón de lo anterior observo que, en el posmodernismo, sus exponentes evidenciaron la capacidad creativa del cuerpo desde una materialidad no supeditada al discurso, la narración, la representatividad o la expresividad. Al centrarse en el aspecto material del movimiento, abrazaron su estatus existencial y su potencial creativo. La danza, desde la experiencia de la fisicalidad del

movimiento, no es efímera, sino que su temporalidad está determinada por la acción de danzar como un acontecimiento vivido tal como vivimos nuestra propia existencia. Es importante recalcar que, enfocar la CC a la exploración del movimiento como experiencia vivida, permitió que se comenzara a conceptualizar a la CC como investigación, y al cuerpo en movimiento, como fuente del conocimiento dancístico. La conceptualización tradicional de la CC como operación mental de estructuración de los elementos de la danza y la escena, en el posmodernismo, queda rebasada al integrar el azar como nueva forma de una organización determinada por el acontecer y realizada por el cuerpo mientras danza; es decir, no es que el azar impida la existencia de una estructura, sino que esta es generada durante la danza misma a través de la inteligencia kinestésica del bailarín. En este proceso, el pensamiento y la cognición encarnada, se ponen en marcha con el movimiento como respuesta o solución estructural de la vivencia; así, se genera una danza que contiene en sí misma una estructura no predeterminada por la razón, sino como acto mismo de estar en el mundo como situación en movimiento. En consecuencia, la danza dejó de conceptualizarse como la conjunción estructurada de los elementos que la conforman y fragmentan, para ser vista como un suceso resultante de las interrelaciones que sus elementos establecen. Estas relaciones, al no estar determinadas por un método de composición, requirieron que los coreógrafos se sumergieran en un mundo de posibilidades de exploración que produjeron formas dancísticas inexistentes. Sobre el trabajo de Cunningham referido por Leigh, discierno que el cuestionamiento y la experimentación que caracterizó su trabajo, le permitió poner en duda la danza, la creación, sus elementos y procesos, esto dio cabida a la incorporación de elementos provenientes de otros campos del conocimiento que, al integrarse como elementos potencialmente constituyentes de la danza, la creación y el discurso coreográfico, abrieron la puerta a la transdisciplinariedad desestabilizando aún más las nociones tradicionales de la danza y sus prácticas. Respecto a la relación entre CC y movimiento, detecto que la danza posmoderna encontró en el cuerpo una fuente inagotable para la creación de un movimiento no supeditado al canon estético, técnica o lenguaje de movimiento. El movimiento, al surgir de cuerpos y movimientos cotidianos, logra superar la noción de la danza como ejecución extracotidiana y extraordinaria de movimiento, tradición que había establecido una diferencia entre el movimiento cotidiano y el danzado. El movimiento cotidiano está vinculado a fin utilitario, mientras que el movimiento danzado a un fin estético y expresivo. Como hemos visto, existen posturas que señalan que todo movimiento contiene una carga simbólico-afectiva, esto implica entender a la danza como estructura y organización

(consciente o inconsciente) de los movimientos, a través de los cuales el cuerpo-sujeto expresa su propia existencia y las relaciones que establece con el mundo a manera de diálogo con la realidad sensible de la que es parte, y que experimenta afectando y siendo afectado. Aseverar que todo movimiento contiene una carga simbólica de la que obtiene su estructura, otorga mayores posibilidades para concebir a la CC como metodología para crear y estructurar movimiento no precisamente danzado. En el posmodernismo, la estética del cuerpo como objeto de belleza y contemplación, o como vehículo de la expresión sublime provocada por el arte, queda rebasada, mientras que el movimiento asociado a la experimentación y la vivencia permitió entenderlo como un elemento en constante transformación al no estar aislado del sujeto ni su entorno.

Macías (2021) señala que, a partir de la danza posmoderna, la ruptura del vínculo entre CC y danza diversificó los modos de crear movimiento y articular las experiencias entre los cuerpos. Los coreógrafos de este periodo "superan la dramaturgia vinculada a la pose, la dependencia de la música y las narrativas, para afianzar la certidumbre ontológica de la danza en el movimiento por el movimiento" (p.5). En este contexto, la coreografía vinculada de manera exclusiva con lo disciplinar de la danza y sus lenguajes resulta inoperante; es decir, la CC vinculada a las técnicas que hacen del cuerpo un medio expresivo y representativo, y que a través del movimiento estructurado exponen o comunican una idea o sentimiento, queda rebasada. En la danza posmoderna, la CC buscó romper con el esquema binario de la creación y la representación escénica; en ella, -lo coreográfico- es visto como “guía, plan o dispositivo trae consigo multiplicación de procesos singulares de composición, capaces de distribuir, relacionar de muy diversas maneras a los cuerpos, así como de motivar trayectorias y movimientos extraídos de la variedad de las capacidades corporales” (p.5). Macías propone a "lo coreográfico" como manera de pensar, como:

> Un corpus de herramientas y dispositivos capaces de producir acontecimientos que no se subordinan a lo cinético, al uso de la coreografía como canal o resultado secundario de la danza, a la corporalidad academizada, ni a las estrategias y lenguajes validados por su funcionalidad e, incluso, éxito en escena. (Macías, 2021, p.6).

Navarro (2021) plantea a -lo coreográfico- como una práctica de creación vinculada con el contexto, el ambiente y la forma de entender la danza a lo largo de la historia, y a la coreografía como la manera en que se practica la CC. Para Macías (2021), -lo coreográfico-consiste en acercarse a las experiencias de los cuerpos que viven la danza, no como una disciplina acotada que

resta importancia a la subjetivación surgida en los procesos creativos regidos por preconcepciones disciplinares que se centran en una sola persona, sino como medio para atender a las relaciones materiales y simbólicas establecidas entre los cuerpos. "Practicar la danza y sumergirse en el movimiento gozoso y sin fines utilitarios, el practicante sortea, casi de manera automática, controles disciplinares e incluso la misma racionalidad" (p.4). Lo coreográfico hace de la CC "un campo de investigación mutable y en expansión que desborda totalmente la disciplinariedad y, por consecuencia al campo artístico, para insertarse en el límite de la mirada estética y la dimensión material del mundo" (p.8).

Luna (2020) advierte que, la danza posmoderna, quebró verdades absolutas hasta el momento sostenidas sobre la danza, el cuerpo y la creación. Sus principios abandonaron la representación, la expresividad o el discurso como base inmaterial de creación que encuentra su cumplimiento a través del cuerpo, el movimiento y los elementos de la escena como materialidades de la danza y como principios sobre los que fue construida su pedagogía. Contrariamente a lo tradicional, en la danza posmoderna se priorizó el proceso como acontecimiento mismo e incluso obra; en concordancia, la pedagogía de la CC gradualmente comenzó a enfocarse en el proceso creativo y el aprendizaje por sobre el resultado estético. Uno de los principales cambios fue la concepción del bailarín, este pasó de ser ejecutante o instrumento de la creación a creador. La autora señala que, en el régimen posmoderno de la creación dancística, el modelo de cuerpo no es tan relevante ya que se valora la versatilidad corporal del bailarín como capacidad que le permite responder a las demandas de cada proyecto.

Como hemos podido observar, la danza, como manifestación exclusivamente vinculada a lo cinético, ha buscado maneras para crear nuevos movimientos, para ello, tradicionalmente se ha valido de los recursos de la CC, no para crear movimientos nuevos, sino para reproducir, imitar, recomponen o reestructurar los ya existentes y adecuarlos a las diversas necesidades expresivas; sin embargo, la supeditación de la danza al movimiento, fue parcialmente superada a partir del posmodernismo. En este desarrollo podemos ver que existe un paralelismo entre la nueva estética de la danza y el desarrollo práctico y conceptual de la CC; no obstante, su enseñanza se distanció de la práctica debido a la dificultad para sistematizar la diversificación encontrada en los procesos coreográficos de la danza posmoderna. En la enseñanza de la CC han predominado dos enfoques: 1) como toma decisiones para conformar una estructura de la que resulta la danza; 2) como método

para la creación de movimiento. Este último ha sido el más abordado por la danza contemporánea, en consecuencia, ha mostrado una mayor evolución, como veremos en el siguiente apartado.

3.3 La composición coreográfica como metodología para la creación

León (2020), en un esfuerzo importante por vincular en la enseñanza de la CC la teoría y la práctica, plantea a la CC como acervo teórico-metodológico de la danza integrado por elementos teóricos y prácticos que se traducen en el uso de técnicas de composición (lo teórico) y de estructuras de organización (lo metodológico) de los elementos de la danza (lo práctico), ordenados de tal forma que permitan expresar la idea, emoción, sensación o intención del coreógrafo. Ponce (2002), observa a los principios técnicos y procedimentales de la creación coreográfica como principios disciplinares a los que el bailarín y coreógrafo deben someterse; estos requieren que, el sujeto que los adquiere, se desnaturalice apartándose de su identidad para poder reproducir, imitar e interiorizar la corporalidad y las maneras de crear establecidas por medio de los principios teóricos y simbólicos del movimiento y la creación. León (2020) encuentra que, la CC como proceso de creación, está conformado por dos grandes momentos: la planificación y el desarrollo. La planificación surge a partir de que el coreógrafo encuentra su motivación interna, esta funciona como detonador del proceso creativo y requiere el uso de la imaginación, reflexión y observación como actividades mentales del proceso de composición. La indagación del contenido expresivo le permite al coreógrafo conocer profundamente el tema o contenido de la obra, la relación que establece con él y el enfoque bajo el cual se le aproxima; para este proceso, el coreógrafo utiliza recursos documentales y herramientas de recolección de información tales como: lecturas, referentes (visuales, auditivos), entrevistas y demás elementos que contribuyan al desarrollo de su idea, y que hacen de la creación un proceso de investigación. La autora señala que el "proceso de planificación" está guiado principalmente por la inteligencia lingüística, debido a que los elementos recopilados, no pertenecen propiamente al terreno de la danza. Aclara que el proceso de desarrollo es guiado por la inteligencia cinética, dado a que esta se enfoca en hacer uso de herramientas o estrategias de CC que involucran directamente a los elementos de la danza. Explica que la inteligencia cinética es la que permite vincular lo racionalizado con el movimiento, entendido como respuesta corporal a las necesidades creativas. Propone dos herramientas valiosas del trabajo pedagógico y de creación: la bitácora, para el registro y desarrollo coreográfico de la

obra (ya que permite recopilar y visibilizar una diversidad de elementos dispersos en el proceso tales como: ideas, procedimientos, resultados, planeaciones, reflexiones, visualizaciones, entre otros) y el laboratorio creativo, como espacio para trabajar con, desde y a través del cuerpo para encontrar el lenguaje de movimiento que satisfaga las necesidades expresivas y estéticas del autor. A partir de su experiencia como coreógrafa y docente, la autora advierte la existencia de cinco grandes momentos del proceso de CC: exposición de la idea, exploración de los elementos de la danza, selección, depuración y estructuración. Cada momento conlleva características diversas y singulares que hacen de cada proceso creativo un suceso irrepetible y específico.

Este enfoque ternario de la composición coreográfica, conformado por planificación, desarrollo y estructuración, plantea la necesidad de abordarlos como procedimientos diferenciados en la enseñanza. La planificación y estructuración son procesos mentales que requieren del planteamiento y desarrollo de una idea; el desarrollo de movimiento implica un proceso corporal que requiere el uso de los impulsos, la intuición y los saberes del cuerpo para la aplicación de los conocimientos teórico-técnicos de la CC. Bajo estas nociones, la danza se encuentra supeditada a la idea y las capacidades motrices y creativas del bailarín. Respecto a la construcción del movimiento, León (2020) se sitúa dentro del enfoque de la danza moderna, este implica la reorganización, manipulación y resignificación de los lenguajes de movimiento existentes. Estos lenguajes, al no haber sido creados bajo los fines expresivos o estéticos específicos de cada nueva obra, deben reformularse para poder ser utilizados como un lenguaje propio.

La propuesta pedagógica planteada por León (2020), hace referencia a una enseñanza que busca integrar procesos racionales y de estructuración con procesos técnicos y prácticos de manipulación de los elementos de la danza mediante actividades cognitivas como la observación, imaginación y reflexión para conseguir que la danza exprese o revele la idea del autor. Su propuesta, implica un proceso creativo pendular que no solo busca vincular lo material e inmaterial de la danza, sino transformar uno en lo otro repetidas veces; es decir, si en un principio la idea es aquello inmaterial que da inicio al proceso creativo, al ser indagada a través de soportes documentales se vuelve material, mismos que al ser retomados como elementos creativos a través de la imaginación, se desmaterializan, pero al tomar forma a través del cuerpo y el movimiento mediante el uso de las herramientas de CC se materializan para, finalmente, ante la percepción estética volverse, de nueva cuenta, inmateriales.

A continuación, se sintetizan bajo tres tendencias aquellas prácticas de la CC generadas bajo una concepción de esta como metodología para la creación de movimiento: la expresión corporal, la improvisación y la somática. Con relación a la expresión corporal, Torrents y Castañer (2009) distinguen que, una de las prácticas de la danza preocupada por la creación de movimiento auténtico[19] es la expresión corporal. En ella se entiende al movimiento como respuesta motriz de aquellas necesidades expresivas del ser humano que pertenecen a un plano distinto al verbal, por ello la definen como la "disciplina que permite encontrar un lenguaje propio, una forma de comunicación y expresión con y a través del cuerpo" (p.111). En esta, el conocimiento del cuerpo y la técnica son vistos como medios para explorar las leyes que, sin bien lo gobiernan, también potencializan su capacidad expresiva y simbólica. La expresión corporal comparte con la danza creativa la búsqueda de "la espontaneidad, la originalidad y la individualidad mediante el movimiento" (p.112), pues ambas buscan hacer del movimiento el medio expresivo a partir de una práctica corporal que involucra la fisicalidad, las emociones y la mente. La creatividad es una capacidad clave en el desarrollo de estas disciplinas, y la improvisación, es utilizada en ellas como herramienta creativa que permite descubrir el movimiento y crear una danza que viene del cuerpo, que reúne saberes, técnicas y concepciones imaginarias para la generación de un movimiento conectado con las sensaciones; esto requiere la habilidad para conectarse con el entorno, con uno mismo y los otros mediante la creatividad. En la danza expresión corporal se advierte una práctica holística de la creación bajo una concepción integral del cuerpo que da cabida a la noción de *cuerpo pensante.* También encuentro que, estas prácticas, comparten con la danza moderna la noción del cuerpo y el movimiento como medio e instrumento para expresar aquello que pertenece a un territorio ajeno a lo verbal. La expresión corporal combina dos enfoques del movimiento: el primero, característico de la danza moderna, supedita el movimiento a un contenido expresivo; el segundo, es un enfoque que se acerca a la práctica dancística posmoderna, ya que aborda la construcción del movimiento desde un enfoque integral del ser que involucra mente, cuerpo y emoción. Esta combinación es comprensible debido a que, la danza expresión corporal, surgió en la década de los 60 como práctica física orientada a la creatividad y la expresividad que, al estar acotada por el legado de la danza moderna y los principios de la danza posmoderna, hicieron de

[19] Entiéndase por movimiento auténtico a aquel movimiento que no requiere ningún tipo de supeditación (cognitiva, conceptual, emotiva) para su existencia, por lo tanto, es forma y significado en sí mismo
.

esta un intersticio. Sus estrategias pedagógicas son el juego, la experimentación, la improvisación y la reflexión, también encontradas como tácticas creativas en la danza posmoderna.

Urreta (2013), en un esfuerzo por descubrir y trazar los caminos que recorren los coreógrafos en sus procesos de creación, mediante la descripción, el análisis y la comparación, ha identificado cuatro rutas o metodologías predominantes de la creación coreográfica: 1ª) partir de una idea o "tema" para planificar su evolución; 2ª) la experimentación con los elementos de la danza (cuerpo, movimiento, espacio, tiempo) y con las herramientas de la CC como base de inicio para la libre asociación de ideas; 3ª) la experimentación libre con el movimiento como camino de abstracción para encontrar el sentido o significado de la obra; 4ª) los dispositivos de creación basados en la improvisación, los cuales, delimitan universos concretos para desarrollar posibilidades de movimiento y significación infinitas. Islas (2006) señala que, la CC como metodología, está constituida por pautas personales para guiar el trabajo creativo. Plantea que la creación coreográfica implica una metodología para la construcción de experiencias que resultan de la interacción entre las atmósferas afectivas de los sujetos participantes y las pautas afectivas de las que surge la danza como estructura de interacción y territorio existencial; de ahí su conceptualización de la danza como experiencia vivida por los cuerpos que la habitan y construyen. Vera (2020) concibe a la composición coreográfica como un proceso que responde a las necesidades particulares de cada obra, coreógrafo y contexto artístico-estético. Señala que la CC no implica un procedimiento único o verdadero; por ello, propone entenderla como una metodología de creación que se ajusta a la postura epistemológica desde la cual cada coreógrafo concibe la danza y su proceso creativo.

Los procesos creativos en la danza admiten múltiples itinerarios de acción. Ante esta pluralidad resulta pertinente cuestionar: ¿cómo puede un sistema educativo, que privilegia la repetición de patrones de movimiento como fundamento de la formación corporal, integrar esta diversidad de enfoques creativos?, ¿cómo guiar a los estudiantes al descubrimiento de su propia estética?, ¿cómo hacer del movimiento un reflejo de la identidad individual?, ¿qué hacer para que la enseñanza de la CC no termine generando principios pedagógicos impuestos que hagan de esta asignatura un compendio de herramientas o de elementos que el estudiante debe aprender? De las rutas conocidas ¿es pertinente definir una para la enseñanza de la CC?, o por el contrario, ¿reconocer todas y ponerlas en práctica permitirá abordarlas como posibilidades metodológicas de la CC?, en ellas ¿se podría propiciar que el estudiante pueda identificarse como creador para optar

por una metodología o para, a partir de las existentes, generar la propia?, ¿cuál de estas posibilidades tendrá mayores beneficios para el aprendizaje, tanto de los contenidos de la asignatura, como en la construcción de una visión amplia y compleja de esta disciplina? Las respuestas podrían vincularse con los objetivos de la asignatura si su finalidad consiste en que los estudiantes conozcan y experimenten diversas metodologías creativas mientras trabajan con las herramientas de CC. Sin embargo, tradicionalmente esta asignatura se orienta hacia la construcción de una pieza coreográfica mediante la aplicación creativa de las herramientas teóricas con el objetivo de generar un producto estético. Ante estos fines de aprendizaje resultaría pertinente: complementar el uso creativo de las herramientas compositivas con la experimentación de diversas metodologías; permitir que el estudiante, a través de esta exploración, comprenda la evolución de cada régimen estético y creativo en la danza e identifique elementos que enriquezcan su propio proceso creativo; fomentar el desarrollo de propuestas que surjan de la unicidad y particularidad de cada creador. Cada metodología ofrece a los estudiantes una comprensión particular de la danza, sus elementos constitutivos y sus procesos creativos, por lo que representan oportunidades únicas de aprendizaje y desarrollo artístico. No obstante, la integración de diversas metodologías creativas en los contenidos de la CC como asignatura, debe fundamentarse en una reflexión crítica sobre su pertinencia pedagógica. Cada modelo creativo contiene, de manera implícita, las nociones, conceptualizaciones e ideologías propias del contexto histórico-artístico que le dio origen, configurando así regímenes estéticos específicos. Un enfoque acrítico en la enseñanza de estas metodologías podría limitar la creatividad, al reducirla a la mera repetición de procedimientos; descontextualizar los aprendizajes, al no vincularlos con los intereses de los estudiantes ni con las realidades sociales y artísticas contemporáneas; y restringir el acceso a la pluralidad de posibilidades que actualmente ofrece el campo de la danza, la corporalidad y la CC

3.4 La composición coreográfica como práctica de creación centrada en el sujeto: propuestas pedagógicas

Navarro (2021) advierte que si bien, la evolución teórica de la CC como concepto ha sido diferente en cada periodo artístico y género dancístico, de manera general se ha entendido como “estructura sistematizada de movimientos encadenados unos a otros” (p.111). Explica que los coreógrafos más representativos de la danza moderna, “diseñaban coreografías basadas en la

imitación de las formas técnicas, la estilización gestual con un tipo de organización a partir de una lógica lineal, vías tradicionales de la coreografía que para la visión actual resultan en estructuras rígidas" (p.111). Señala que el desarrollo pedagógico de la CC tomó elementos teóricos y técnicos de la danza moderna que hasta la actualidad son utilizados como base de su enseñanza, empero el gran desarrollo y evolución a partir de la danza posmoderna. Gigena (2010) indica que, actualmente, la investigación en danza lucha contra visiones dualistas que, al separar teoría y práctica, colocan al acto de bailar como práctica separada de la creación; es decir, que diferencian el quehacer coreográfico del quehacer del bailarín como ejecutante. Tradicionalmente se ha estudiado al proceso de creación como práctica separada a la ejecución de la danza, en consecuencia, su enseñanza se ha focalizado en la CC como asignatura separada de la formación corporal. Navarro (2021) señala que la diversidad de estéticas y posibilidades creativas de la danza escénica desarrolladas en cada periodo artístico, involucra diversos modos de entender la danza que, al ser retomados por la pedagogía para la enseñanza de la CC, implica al menos dos posibles opciones: desde una visión tradicionalista, sustentar los principios pedagógicos en el contexto artístico y social que enmarca la práctica de una CC entendida como estructuración de elementos disciplinares; o desde una visión pedagógica multidireccional, para generar diversas vías de creación, análisis y observación como transgresión a las normativas impuestas por la disciplina que la lleve a entenderse como cúmulo de experiencias y saberes a partir de las cuales, el estudiante, construirá su propia noción de la CC. La autora señala que no importa si la práctica pedagógica de la CC obedece a una noción de esta como medio para materializar los impulsos creativos (sean estos una idea, tema o intención discursiva) que, bajo una estructura tradicional o aleatoria, crean la danza y sus propios elementos, lo realmente importante es "la experimentación metodológica enfocada en crear, jugar, preguntarse y producir como resultado de un proceso de experiencia, permitiendo la apertura creativa de la formación en danza" (p.118). Navarro propone que la CC en el contexto académico, debe integrarse por elementos tradicionales de composición y por elementos experimentales debido a que, la experimentación, es la ruta de expansión práctica-teórica continua de este campo que da paso a la constitución de la obra, en tanto forma resultante de sus procesos creativos y pedagógico, ya que la obra es, en sí misma, una conjunción práctica y teórica de los saberes propios de la danza y la CC.

Butterworth (2004), en contraste con Stevens (2002), señala que la enseñanza de la CC se ha enfocado en la adquisición de herramientas del campo por sobre el desarrollo creativo y artístico

del estudiante. También encontramos que se ha dejado fuera de la enseñanza, la discusión teórica sobre los modos de creación, los conceptos y principios ideológicos que sustentan a cada régimen estético de la danza. Butterworth, tras analizar y concluir que la enseñanza de la CC se ha centrado en el aprendizaje de las herramientas de composición, propone sustentar el proceso educativo de la CC en las vivencias, intereses y búsquedas creativas del estudiante, en la vivencia del proceso creativo entendido como un proceso de interacción social que da características, atributos y capacidades diferentes a sus participantes, para que así, el alumno, mediante el contraste y análisis, pueda reconocer, determinar y construir su propio método de creación coreográfica. En el contexto de la educación superior de la danza británica, Butterworth recalca la importancia de generar un nuevo paradigma para la enseñanza de la CC, uno que atienda a los procesos de interacción social entre coreógrafo y bailarines generados al interior de los diversos modos o enfoques de la creación dancística a partir de "apreciar las diferentes relaciones entre bailarín y coreógrafo, tanto artísticas como sociales" (p.46). Subraya la importancia de la conexión entre las tendencias coreográficas y las prácticas pedagógicas, y enfatiza que de las primeras surgen las segundas.

En el estudio de la pedagogía de la danza es importante mencionar que, el recurso didáctico principal, ha sido la demostración cuerpo a cuerpo; es decir, se enseña mostrando. Esto implica el desarrollo del conocimiento desde una práctica jerarquizada que nos habla del tipo de relación establecida en el aula entre docentes y estudiantes, la cual es equiparable al tipo relación que, en los procesos creativos y la escena, tradicionalmente se da entre coreógrafos y bailarines. La propuesta pedagógica para la enseñanza de la CC planteada por Butterworth (2004) se sustenta en la comprensión de los diversos enfoques coreográficos a partir de una práctica no entendida como demostración sino como vivencia, en donde la experimentación, sea la base del aprendizaje ya que, la reflexión de la experiencia vivida como sujeto de la CC, le permite al estudiante reconocer los enfoques compositivos como modos posibles para construir una obra. El estudiante, al experimentar los diversos modelos compositivos, podrá determinar sus preferencias personales como coreógrafo y bailarín. La propuesta educativa de la autora se basa en la identificación de cinco procesos genéricos de creación dancística que requieren que el docente haga notar las diferencias y las posibilidades de interacción dentro del proceso de creación como ejecutante, intérprete, colaborador, creador o coautor de la obra.

Navarro (2021) y Butterworth (2004), coinciden en la importancia de que sea el estudiante quien experimente los diversos roles (intérprete, director, coreógrafo, investigador) de interacción

social de la CC ya que, dicha experimentación, les permite transitar por la creación como producción de ideas, sentidos o movimiento compartido desde diversas posibilidades y enfoques. La enseñanza de la CC a partir de la experimentación, observación, análisis y reflexión de los "modos de creación"[20] predominantes de la EDO, le permite al estudiante construir su propia metodología como resultado de la visión que, sobre la danza y su propio quehacer artístico, cada uno construya. Butterwort explica que, cuando el objetivo es que el modo de enseñanza-aprendizaje de la CC corresponda a las conceptualizaciones actuales de la práctica coreográfica, la visión pedagógica debe configurarse como sistema móvil, abierto y colaborativo, por lo que sugiere a la improvisación como principal herramienta educativa al considerar que esta contiene en sí misma las características pedagógicas y creativas deseadas, además permite ampliar las posibilidades creativas, compositivas y de investigación de movimiento e implica una modo de estructuración imprevisible, espontáneo y no racionalizado. Bajo estos principios, el ámbito pedagógico de la CC adquiere las características prácticas del ámbito creativo actual. La autora advierte que el docente, bajo estas directrices pedagógicas, y tomando a la improvisación como principal estrategia didáctica, se transforma en un educador creativo, en un facilitador que propicia situaciones que dan apertura a un estado creativo, de aprendizaje y desarrollo artístico; así, estudiantes y docentes son parte de una pedagogía autónoma, colaborativa y éticamente responsable. Navarro (2021) recalca que la importancia de la CC como asignatura radica en que "lo coreográfico se convierte en un proceso teórico-práctico al reflexionar sobre los modos de presentar, crear, producir, analizar y evaluar la práctica artística y pedagógica de la creación" (p.119). Advierte que -lo coreográfico-, retomado en el escenario escolar, tiene aplicaciones pedagógicas más certeras para la enseñanza de una CC ubicada en el contexto global y cambiante de la escena artística actual. Señala que "la multiplicidad de miradas sobre la danza, el cuerpo y su movimiento han determinado con mayor ahínco caminos exploratorios, menos fijos, desestabilizando la idea preestablecida sobre la coreografía y sus elementos constitutivos" (p.113).

Bannon y Sanderson (2000), en su investigación sobre la enseñanza de la danza, identifican una noción de estética pertinente a una propuesta pedagógica que busca generar experiencias educativas estéticamente significativas. La propuesta, centrada en el estudiante, plantea como base el desarrollo de la conciencia estética. Las autoras se alejan de una noción de lo estético entendido

[20] Métodos que los creadores usan para tomar decisiones, estructurar y hacer uso de herramientas de CC para conformar su obra.

como sinónimo de belleza o calidad, y lo retoman como un plano de lo sensible en donde convergen la capacidad cognitiva, perceptual y sensorial. Explican que, tradicionalmente, la estética se ha considerado un elemento separado de la razón, una capacidad perceptiva del alma vinculada a la belleza, la satisfacción o el disfrute que no era provocado por cualquier objeto, sino por el objeto artístico. La estética se vinculó exclusivamente con la apreciación de las artes, noción que, con los aportes de Kant, se transformó en un juicio alineado al buen gusto y emitido por el que observa. Las autoras describen que, la apreciación estética se separó del arte al ser considerada una experiencia resultante de la interacción con todo objeto de la percepción, una experiencia que deriva de nuestra forma de conocer y entender el mundo, de darle sentido a la vida y a nuestras experiencias a través de la razón y la emoción a través de una compleja red de interacciones simbólicas, culturales, afectivas, sociales y personales. Bajo esta visión de la estética, educadores como Eisner definieron a la educación como "un proceso de experiencia, crecimiento, experimentación y transacción" (p.16), que hace de la educación artística el área idónea para desarrollar la percepción estética como experiencia consciente del mundo y de uno mismo. En su investigación, las autoras parten de una noción de conciencia estética entendida como "crecimiento de la capacidad de responder de forma relevante a una obra de arte como objeto estético" (p.20). Explican que la conciencia estética no se reduce al arte, por lo que la noción planteada se queda corta ante sus intenciones pedagógicas. No obstante, es útil en referencia a que la capacidad de -reaccionar de manera relevante- ante una experiencia, puede ser potencializada o desarrollada por la educación. Las autoras señalan que el desarrollo de la conciencia estética, en la enseñanza de la danza como experiencia educativa, es un reto que requiere ser investigado a partir de la relación entre la teoría estética, la práctica de la danza y el desarrollo curricular "pues promovería la exploración de las nociones de contexto, propósito, relevancia, forma y contenido en todo el medio de la danza" (p.18), y dado el potencial de sus aportes, afirman que debería estar presente tanto en la teoría como en la práctica de todos los elementos curriculares para potencializar el desarrollo de las capacidades perceptivas, apreciativas, creativas, imaginativas y críticas del estudiante.

En la educación profesional de la danza, las capacidades perceptivas, apreciativas, creativas, imaginativas y críticas han sido poco abordadas ya que, sus características, por ser cualitativas y subjetivas, escapan a la sistematización que demanda la enseñanza formal bajo el modelo educativo tradicional, aunado a la prioridad que se le ha dado a la racionalidad de la danza a través del enfoque técnico-corporal y teórico-disciplinar de la enseñanza. El desarrollo de estas

capacidades podría fomentar una visión no dualista del cuerpo en la educación, ya que son el resultado de la interacción entre cuerpo y mente, pensamiento y emoción, ya que no son capacidades puramente mentales ni corporales, ni racionales ni emocionales son, retomando a Reyes (2018), *agentes modales*[21].

Luna (2022), explica que el escenario profesional actual demanda bailarines globalmente competentes, con ello se pierde de vista el territorio geográfico cultural y personal de los individuos. En el panorama actual de la danza, ser profesional implica poder ejecutar eficazmente lo requerido, por ello el bailarín se encuentra en una perpetua acción de perfectibilidad mediante un cuerpo maleable, adaptable y con un potencial ilimitado. En consecuencia, en la educación se comienza a gestar una noción del desarrollo educativo individual, en donde el estudiante, apoyado por la lógica de competencias y guiado por sus intereses y deseos, construye su propio camino formativo. Como resultado, el entrenamiento corporal también tiende a la individualización. Frente a este panorama la autora se pregunta: ¿cómo luchar contra las inercias de la licuefacción y la solidificación de los cuerpos como paradigmas de la modernidad? Luna describe que, para el rediseño curricular realizado al plan de estudios de la Licenciatura en Danza de la Facultad Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, se retomaron como bases las reflexiones realizadas por Israel Chavira (docente de la Licenciatura en Danza de la UMICH) respecto a los modelos educativos predominantes y el concepto *Quiasmo d*e Merleau Ponty. La autora explica que Israel Chavira, docente de esta misma universidad, analizó los modelos educativos a través de dos modelos de productividad: el primero, surgido de la minería y el segundo de la agricultura. Señala que el modelo de la minería llevado a la educación, fomenta la explotación del cuerpo, mientras que el de la agricultura lo cultiva. Respecto al *Quiasmo*, noción sobre la corporalidad, advierte que este involucra a la persona en su totalidad y potencialidad. Señala que, bajo esta noción, la piel no es una superficie geográfica que nos separa del mundo, sino que es una zona de trayectos para establecer relaciones con el mundo. Mediante su porosidad nos proyectamos hacia este y a su vez lo introyectamos. La noción de *quiasmo* diluye las dualidades, acorta las distancias entre sus componentes, y permite entender al conocimiento de la danza como conocimiento incorporado; este tipo de conocimiento, involucra procesos de reflexión y autoanálisis desde el cuerpo. La autora citó al maestro Javier Contreras para decir que "el conocimiento incorporado es aquel que es experimentado en el cuerpo {...} se trata de desplazarse

[21] La estética modal fue abordada en el apartado 1.3.1.

desde la exterioridad de la danza, realidad construida con criterios lógicos y ascéticos cartesianos, al centro de la compleja densidad de los saberes de las prácticas dancísticas" (Luna, 2022, 01, 04).

Olvera (2020), explica que las metodologías de CC se han transformado a partir de la evolución artística y estética de la danza, así como de las consideraciones sobre la noción del cuerpo. Afirma que plantear una reconstrucción de su pedagogía requiere una actualización de los principios teóricos y disciplinares que la rigen. Al respecto, señala Luna (2020), la importancia de "reconocer aquello que favorece los procesos educativos de la danza del mismo modo que le permite detener la inercia legada por una tradición educativa que muchas veces ha lastimado y frenado el impulso creador" (p.95). Olvera (2020), a partir de estas observaciones elabora una propuesta para la enseñanza de una CC entendida como metodología de creación. Se sustenta en la noción del cuerpo como *cuerpo-consciencia*[22] cobijado por principios pedagógicos rizomáticos. La propuesta está construida por estrategias pedagógicas que buscan contribuir a que el estudiante pueda construir su propia poética personal para la creación, por sobre el aprendizaje o apropiación de estructuras compositivas fijas que actúan como bloqueos "que se asientan en el cuerpo, fijándolo en una sola posición, en un solo estado. Las estrategias de acción docente de este proyecto educativo tienen como objetivo principal dar al cuerpo la posibilidad de realizar una acción libre" (Olvera, 2022, p.38). Su propuesta está regida bajo principios artísticos y estéticos que no parten de una noción de la danza como representación de la realidad y que hacen de esta un artificio, sino por una noción de la danza como "compuesto de afectos y perceptos que atraviese el cuerpo del bailarín y lo sumerja en el devenir (...) al abordar el movimiento, tampoco se busca la reproducción de un modelo, sino la resolución de problemas corporales" (p.34). Bajo esta noción, la CC no es entendida como método para la producción de movimiento a partir de modelos preexistentes, sino como medio para plantear problemáticas corporales que el bailarín resuelve a través del movimiento. La improvisación es la principal herramienta de creación para hacer fluir la energía e impulsos del bailarín y convertirlos en danza. Así, danza y movimiento no contienen significados de otra cosa más allá que las propias problemáticas planteadas y resueltas a través de los impulsos del deseo; en este, no existe dicotomía entre el pensar y sentir, entre lo consciente y lo inconsciente,

[22] El *cuerpo-consciencia* es en sí mismo un tipo de conciencia distinta a la racional, y que funciona a manera de mapa por donde circulan estados de la conciencia; denominando a esto principio poiético. La separación entre conciencia racional y cuerpo no tiene sentido en la danza actual. "El cuerpo no es lo opuesto a la conciencia, sino que él mismo es conciencia, una que es de un orden distinto al de la conciencia racional, es un cuerpo-conciencia, una conciencia rizomática que funciona como un mapa. (Olvera, 2022, p.35)

se trata de una conciencia guiada por los impulsos que son expresados como intensidades del cuerpo en el espacio a través del movimiento.

Sobre los impulsos de movimiento, Luna (2020) señala que estos son la materia prima, forma, contenido y estructura personal y social de la obra, se producen como situación de estímulos entrecruzados del yo y el mundo, como unidades de apropiación y apertura a través del danzar. El cuerpo revela sus deseos e intenciones a través de impulsos que trascienden la piel al filtrarse de los poros hacia el exterior**,** diluyendo los límites entre interioridad y exterioridad. En este umbral, el cuerpo se convierte en un espacio de diálogo donde lo externo y lo propio converge, transportándonos hacia un territorio de confluencias: la danza. La creación se vuelve "un espacio de integración y plenitud de la corporalidad" (p.98). La autora identifica que la CC se desarrolla predominantemente desde una acción creativa personal, sustentada en una poética individual[23] que se construye a partir de tres dimensiones fundamentales: los aspectos históricos, estéticos y metodológicos del campo. En el ámbito pedagógico, su propuesta busca facilitar que los estudiantes se apropien y reformulen los diversos métodos existentes para que desarrollen metodologías personales de creación. Este proceso se concibe como un diálogo constante entre los saberes disciplinares[24] del campo dancístico y los conocimientos emergentes de las prácticas creativas contemporáneas.

> La obra se construye desde la corporalidad de los creadores: desde su memoria, capacidad cognitiva, emoción, condiciones biomecánicas, afecciones e imaginación {...} y en la ruptura de estereotipos. Esto abre una puerta más, la de la potencialidad como capacidad de transformar la configuración de sí mismo. (Luna, 2020, p.99)

En esta propuesta, a través del cuestionamiento el estudiante puede encontrar una vía para la construcción de su quehacer artístico y creativo mediante la libre elección para la construcción de su poética personal, no como postura fija frente a la práctica dancística, sino como posicionamiento en constante transformación según la evolución personal, académica y profesional en donde los saberes del cuerpo tienen cabida y son la guía para una construcción que permite al sujeto pronunciarse en primera persona. Luna (2020) explica que la CC es importante en la formación profesional del artista de la danza, no para satisfacer la demanda del campo laboral,

[23] La poética personal es entendida como la capacidad del estudiante para definir su propio camino artístico, estético y creativo, así como sus propias nociones del cuerpo en relación con estos.
[24] Estos son: técnicos, estéticos, teóricos y metodológicos.

sino como espacio de reflexión, conciencia y respeto de las diversas corporalidades existentes y sus potencialidades. En consecuencia, la CC puede ser abordada como una asignatura que permita dar a conocer (a partir de la vivencia, la experimentación y problematización) las diversas metodologías, paradigmas y procedimientos de la creación coreográfica[25] con la finalidad de que el estudiante descubra sus propias inclinaciones metodológicas y creativas: "no se trata de que los y las estudiantes aprendan métodos de composición coreográfica, sino de que exploren los caminos y posibilidades diversas de la coreografía, el cuerpo y el movimiento para que descubran y asuman su voz artística propia" (pp. 35-36). Situada en la práctica pedagógica, la autora se cuestiona cómo contribuir a través del diseño curricular y la práctica docente a que cada estudiante construya su poética. En respuesta propone que puede surgir de la interacción de ciertos elementos personales, culturales y académicos que constituyen un sistema de creencias artísticas del que devendrá la poética a manera de diálogo entre experiencias, conocimientos, ideologías, metodologías, construcciones conceptuales y prácticas corporales.Las propuestas pedagógicas de Luna (2020) y Olvera (2020) giran en torno a la pedagogía activa, misma que, bajo nociones constructivistas y humanistas, colocan al estudiante como eje central del aprendizaje, entendido como el resultado vivencial de la experiencia frente a diversos estímulos provistos por la educación. Dentro de esta, la CC es parte importante de la construcción poética del alumno, quien definirá no solo su camino en la danza sino también su identidad artística. Podemos encontrar que, la poética del artista y la identidad creativa, son elementos recíprocos construidos por el posicionamiento que tiene el sujeto ante el arte, la danza, el cuerpo, los procesos de creación y la obra de arte.

Respecto a los procesos de creación coreográfica se encontró que la CC, en el régimen moderno de la danza, se caracterizó por el uso de herramientas disciplinares y técnicas de composición utilizadas para la creación y manipulación de movimiento, ello conlleva el dominio del cuerpo y el desarrollo de habilidades físicas específicas. En este tipo de creación se valora la capacidad representativa y expresiva del cuerpo, mientras que, en la contemporaneidad, la CC busca transgredir una noción de creación vinculada exclusivamente al movimiento como flujo continuo y estructurado de los cuerpos en el espacio. Al observar las condiciones de apertura y

[25] La "coreografía-experimento", la "conferencia-performática", la "coreografía-ensayo" (en el sentido del ensayo filosófico o literario), la "danza-burlesque", la "instalación-coreográfica", la "danza domiciliaria", la videodanza, el jam-político, etc., es decir, se está ampliando rápidamente la paleta de la composición coreográfica y nos es necesario conocerla, integrarla y enriquecerla. (Contreras entrevistado en Luna, 2020, p.38)

diversidad creativa actual de la creación coreográfica puedo advertir que, paulatinamente, la existencia de la figura del coreógrafo se desdibuja, el término CC entra en crisis, y la enseñanza de esta como disciplina técnica, se desestabiliza.

3.5 La inmaterialidad en las tendencias teórico-prácticas de la composición coreográfica

A través de las diversas investigaciones revisadas se han podido identificar las siguientes tendencias prácticas, teóricas y conceptuales de la CC. La noción tradicional de *Composición Coreográfica* hace referencia a la creación como proceso individual llevado por el coreógrafo para diseñar y escribir el movimiento, para disponer y organizar los cuerpos en el espacio. Está sustentado en la narrativa teatral lineal o aristotélica para desarrollar historias que son contadas a través de los gestos, los movimientos y el desplazamiento de los cuerpos en el espacio, su principal exponente es el ballet. El espacio escénico es el lugar definido para la representación teatral, construido para colocar intencionalmente la acción escénica como foco central de la percepción del espectador. Su disposición, disciplina al espectador al dirigir su atención y limitar su movilidad y experiencia a la percepción visual y auditiva. En el régimen clásico de la danza, el coreógrafo es director, productor, planificador y estructurador de la obra, mientras que el bailarín es un cuerpo representativo dominado por la historia, la narrativa, el coreógrafo y el lenguaje de movimiento. Estas características me permiten colocar en este tipo de CC la noción de *Cuerpo Cartesiano.* La enseñanza de la CC, bajo esta tendencia, implica una gran variedad de elementos que el coreógrafo debe dominar; sin embargo, no existió en el momento histórico al que pertenece, una institución para su enseñanza, por lo tanto, tampoco hubo un desarrollo sistemático del conocimiento perteneciente a este oficio. En la evidencia teórica revisada no se encontró información referente a los principios teóricos o pedagógicos para su enseñanza formal. Habilidades del coreógrafo tales como: crear, manipular y organizar el movimiento, dirigir, diseñar, idear, planear y estructurar, estaban presentes en los trabajos de los coreógrafos; sin embargo, no se encontraron evidencias sobre la manera en que los coreógrafos adquirían esos conocimientos.

La CC surge en la modernidad como actividad de estructuración y manipulación de los elementos que integran la danza, haciendo de sus elementos objetos de manipulación técnica en la creación y de ordenamiento mental en la percepción estética. La teoría de la CC se construyó para legitimar una práctica basada en la manipulación del cuerpo en interacción con el tiempo y el

espacio para la construcción de movimiento. Dicha estructuración se realizaba en función de un contenido expresivo preexistente a su materialización. Los elementos de la danza (cuerpo, movimiento, espacio y tiempo) se entendieron como recursos técnicos para materializar lo inmaterial de la danza: su contenido. En la percepción estética, el espectador percibe sensorialmente los componentes de la danza y los estructura en su mente para darle sentido y generar un conocimiento estético. En la danza moderna, el desarrollo teórico de la CC lo configura como campo teórico, disciplinar y pedagógico de la danza. Contar con elementos teóricos y procedimentales posibles de ser enseñados, aprendidos y perfeccionados, le permitió a este campo integrarse a la enseñanza profesional con las características curriculares que la institucionalización demanda. Cabe mencionar que, aunque la improvisación como herramienta creativa surgió en la danza moderna, al carecer de estructura no fue considerada una metodología, ni sus resultados danza, por lo tanto, no fue involucrada como parte formal de la enseñanza. La CC como área disciplinar susceptible de ser enseñada a través de sus elementos teóricos, técnicos y prácticos, hicieron de esta un proceso metodológico racionalizado. Su desarrollo conceptual se orientó hacia ser comprendida como organización gráfica[26] de los cuerpos y el movimiento en el espacio, del que se obtienen estructuras lingüísticas de movimiento, ya no para representar o contar una historia, sino para expresar un contenido emotivo como discurso construido en la mente del coreógrafo y desarrollado a través del cuerpo de los bailarines. A esta tendencia la he denominado *Estructuralismo Coreolingüístico* ya que se sustenta en la lingüística como base estructural. Una estructura lingüística indica la forma en que se arma y dispone de las palabras para comunicarnos. Si trasladamos esto a la danza y a los diferentes elementos que la componen, la unidad estructural básica sería el movimiento, y la CC sería la encargada de delimitar las reglas para combinar dichas unidades estructurales para formar unidades de movimiento más complejas denominadas "frases de movimiento"[27]. Bajo esta noción, la CC es entendida como proceso de estructuración, ello implica que la danza sea el resultado de las interrelaciones de los elementos que la integran. El coreógrafo deja de ser el sujeto que toma una obra escrita y la transforma en danza, y pasa a ser quien crea el contenido discursivo y organiza todos los elementos para su expresión. El bailarín

[26] Representación de datos a través de líneas o superficies (en el caso de la danza, corporales), que se transforman en signos o símbolos que manifiestan visualmente un contenido.

[27] Humphrey (1959) define el motivo de movimiento como la unidad básica de la danza, surgida de un impulso instintivo y expresivo. Este puede desarrollarse y organizarse en frases de movimiento, consistentes en variaciones encadenadas que forman secuencias complejas con significado expresivo.

pasa de la representación a la expresión corporal; mientras que el movimiento, se vuelve dueño y conductor de la carga expresiva. Debido a estas características es que podemos colocar dentro de esta tendencia la noción de *Cuerpo Conducto*.

La materialidad, en las tendencias coreográficas analizadas, hace referencia al cuerpo y al movimiento, mientras que lo inmaterial radica en el contenido narrativo, discursivo o expresivo. La CC es conceptualizada como proceso mental que, sustentado en la inmaterialidad, da paso a la estructuración y organización de los elementos de la danza: su materialidad se da a través del movimiento. Bajo esta noción bipartita de la danza, que separa al contenido expresivo o inmaterial de los recursos materiales y disciplinares que la integran, encontramos a la dramaturgia como el elemento encargado de vincular y vigilar que ambas dimensiones tengan correspondencia, al estructurar los elementos materiales de tal forma que sean coherentes al contenido. La CC como dicotomía está integrada por una interioridad que radica en la psique, y que hace referencia a procesos mentales imperceptibles como la subjetivación, la identidad, la imaginación o la emoción, y por el cuerpo, exterioridad física-material perceptible que implica el uso de las herramientas teórico-técnicas de la CC. Entre estos polos está la dramaturgia como espacio de integración e interacción. La creatividad hace referencia tanto a la habilidad para trabajar con los aspectos técnicos de la creación y manipulación del movimiento, como al contenido inmaterial al que obedecen como base. Estos enfoques racionalizados de la creación en la enseñanza de la CC derivaron en el desarrollo teórico de herramientas para manipular y estructurar el movimiento. La CC en un contexto dicotómico de la educación ubicó sus procesos creativos en la mente y no en el cuerpo, en la teoría y no en la práctica, en el coreógrafo y no en el bailarín, en la CC como área disciplinar y no en la formación corporal; en consecuencia, los elementos teóricos de su materialidad acotaron a la CC como una disciplina teórica y práctica regida por la inmaterialidad de la razón o la emoción. En el ámbito de la enseñanza, la CC se concibe como un conjunto de principios técnicos y metodológicos para manipular, desarrollar y estructurar los elementos de la danza. Sin embargo, estos aspectos quedan supeditados a una dimensión inmaterial —como la expresión o la intencionalidad artística—, la cual no suele abordarse mediante estrategias formales dentro de la práctica pedagógica.

Dentro de esta misma tendencia, resulta relevante destacar una variante identificada como práctica pedagógica recurrente en las IES. León (2020) conceptualiza este enfoque de la CC como un acervo teórico-metodológico que integra dos componentes fundamentales: la planificación y el

desarrollo. En esta se toma como base del proceso una idea creativa que es transformada en un tema de investigación y creación coreográfica. La planificación involucra la observación, reflexión e imaginación como procesos mentales necesarios para encontrar la idea creativa, ya que esta es el sustento de la indagación y recopilación de referentes mediante los cuales, el coreógrafo, investiga el tema de su obra a profundidad. La indagación documental le da soporte material al proceso de creación; es decir, el coreógrafo sustenta su metodología de creación en los soportes materiales resultantes de su investigación. El desarrollo involucra el uso de la inteligencia cinética como medio para, a través de la exploración y experimentación, llevar al cuerpo y hacia afuera de este el sustento creativo; este proceso se articula mediante las herramientas propias de la CC. La principal diferencia de esta variante con la noción tradicional de la CC y con el *Estructuralismo Coreolingüístico* radica en que, el contenido de la obra, es materializado durante el proceso de creación mediante soportes documentales que hacen de la danza el resultado inmaterial de un proceso sustentado en la indagación documental.

La tercera tendencia la podemos encontrar en la danza posmoderna. Al enfocarse en el potencial creativo del cuerpo diversificó la manera de entender y hacer danza, ello demandó la reconfiguración de la noción de la CC. Sus horizontes, al rebasar lo disciplinar, lo estético, lo técnico, y la idea de la creación como proceso racional para la construcción y estructuración del movimiento, dieron como resultado un rompimiento del esquema binario de la CC, entendida hasta ese momento como práctica centrada en el uso de herramientas técnicas, para en su lugar, producir acontecimientos no acotados por el movimiento danzado. La CC se transformó en un medio para atender las relaciones simbólicas y materiales entre los cuerpos. En la danza posmoderna, cuerpo y movimiento se hicieron uno, la danza se volvió un suceso real de la autoexpresión, un acontecimiento por donde transitan las experiencias, esto permitió ampliar las posibilidades creativas. El performance, la improvisación y el *contact improvisation* son ejemplos de una práctica dancística renovada, indisciplinar, emancipada y autónoma, en donde el cuerpo tiene un rol fundamental. La exploración, la experimentación, la improvisación, el juego y la imaginación se abrieron paso como estrategias creativas de una CC que conlleva un entendimiento distinto del cuerpo. La improvisación era utilizada para originar la danza como suceso imprevisible, pero estructurado bajo los marcos que ella misma establece, al delimitar espacios y establecer condiciones de interacción por medio de consignas o reglas. La creación coreográfica fue entendida como proceso colectivo de investigación que surge a través del cuerpo, y del que resulta la danza

como descubrimiento. A esta tendencia, caracterizada por el rompimiento con las convenciones tradicionales de la danza, y que involucra la noción de *Cuerpo Experimental*, la he denominado *Experimentación corpográfica.* Este término sugiere una amplia gama de posibilidades del cuerpo y el movimiento a través de la experimentación. Conlleva un enfoque en la investigación y la exploración de nuevos métodos y recursos creativos, por lo que el término permite destacar la importancia del cuerpo en la creación y la experimentación coreográfica. Este término se alinea con la noción de la CC como campo de -lo coreográfico-. Esta noción se sustenta en la capacidad creativa del cuerpo, entendido como único tipo de existencia posible al aseverar que la imaginación, emociones, ideas, sentimientos y demás experiencias subjetivas no son experiencias extracorporales, ello implica que el movimiento constituye una manera para materializarlas haciéndolas cuerpo.

En este mismo régimen, la CC también fue entendida como metodología sustentada en la capacidad creativa, imaginaria, emotiva y afectiva del bailarín, como proceso de construcción y organización de experiencias que abarcan tanto el proceso creativo como el encuentro con el público. En este contexto, la experiencia estética no es considerada como actividad de apreciación para la emisión de juicios de valor, sino como proceso de enunciación del que son partícipes todos los que la experimentan, por ello se privilegia la experiencia como hacer, no como percibir. Aquí, la danza es una estructura para la interacción de experiencias afectivas que coloca la subjetividad del bailarín al centro del contenido coreográfico. La experimentación y la interacción con los otros son procesos de subjetivación que buscan el acontecimiento danzario. A esta tendencia la he denominado *Afectividad Corpográfica*, e implica una noción del cuerpo como "Cuerpo Intensivo" planteado por Ovalle (2021), el cual es entendido como potencia reactiva y afectiva del que surge la danza. En esta tendencia surgen los dispositivos de creación coreográfica, utilizados como estrategias de interacción del que deviene la danza como acontecimiento. Involucra maneras de hacer, ideologías y disposiciones; genera experiencias y sucesos temporal, espacial y situacionalmente localizados; implica deseos, objetivos, expectativas, potencialidades y saberes que interactúan de manera distinta cada vez que se acciona el dispositivo. El tipo de interacción social al interior es horizontal; en este, el coreógrafo guía el proceso creativo-afectivo del bailarín.

Las prácticas coreográficas contemporáneas conciben al cuerpo como fuente primaria de creación, partiendo del postulado de que el movimiento constituye y contiene en sí mismo una estructura. A esta tendencia creativa donde el movimiento emerge autónomamente desde el cuerpo,

estructurándose y autoconfigurándose como lenguaje vivo, la he denominado *Composición Corpográfica*. En este marco conceptual, el cuerpo opera como conciencia encarnada; el movimiento trasciende la repetición o artificio para convertirse en acción genuina que sucede y se actualiza en tiempo presente; es impulso espontáneo, interacción que se despliega; es solución constante ante los desafíos que plantea el acto mismo de moverse. Bajo estos postulados, danza y creación coreográfica convergen en un flujo indivisible, donde componer y bailar devienen procesos indistinguibles.

Al incorporar la noción del *Cuerpo Pensante*, la creación coreográfica se revela como un proceso físico que en sí mismo conlleva y manifiesta una estructura. Esto representa un giro radical frente a las aproximaciones tradicionales. Mientras éstas suelen enfocarse en el producto final y en metodologías de composición ajenas al ejecutante, la *Composición Corpográfica* coloca en el centro al cuerpo vivo, su inteligencia, sus procesos creativos y su movimiento. No se trata de aplicar métodos sino de habitar plenamente la paradoja de una danza que se escribe a sí misma en el instante en que es vivida, donde cada decisión surge de la necesidad corporal antes que de esquemas predeterminados. Esta tendencia enfatiza la capacidad creativa y consciente del cuerpo como sujeto indivisible e integrado al mundo. Esta concepción transforma la danza en un territorio de confluencia donde convergen experiencia, expresión y existencia. La CC entendida como área de exploración, descubrimiento, autoconocimiento y pronunciación hace referencia al *Cuerpo Múltiple* para dar cabida a la diversidad de estéticas y posibilidades creativas de la danza. En la enseñanza, se sustenta en los principios de una *Pedagogía vivencial-experimental* de los modos de creación, sus estrategias y herramientas. Consiste en hacer de la reflexión y el análisis crítico las herramientas pedagógicas para que los conocimientos no se integren como saberes disciplinares inamovibles, sino como opciones para construir una visión o postura propia de la danza frente a procesos de creación que respondan a la epistemología que cada artista tiene sobre su propia práctica ya que, el posicionamiento artístico, es susceptible de ser construido en la escuela, espacio propicio para reflexionar sobre el yo y el deseo como fundamentos para la construcción de la identidad artística. En la enseñanza de esta tendencia se requiere que, la CC como asignatura, no sea abordada como disciplina formativa con elementos técnicos y disciplinares acotados, sino como un proceso de experimentación para el desarrollo creativo, como una vía para conocer las múltiples posibilidades de entender y trabajar con el cuerpo, la danza y sus recursos para poder transgredirlos y generar los propios. Bajo esta tendencia de la CC, su enseñanza debería estar

integrada tanto por elementos teóricos y disciplinares que abordan su materialidad, como por elementos experimentales, modos de creación y estrategias pedagógicas que permitan involucrar intencionalmente la inmaterialidad de la danza para que, en conjunto, den forma a la obra en tanto resultado de sus procesos creativos y pedagógicos.

En este apartado se concluye que la enseñanza actual de la CC debería estar estrechamente vinculada a la práctica artística, no solo para conocerla y reproducirla, sino para trascenderla y contribuir a la evolución del campo. Para lograr esto, es fundamental generar elementos teóricos que incorporen los principios actuales de la práctica creativa, lo que permitiría actualizar la pedagogía y convertir la creación y su enseñanza en sistemas dinámicos, autónomos, críticos, colaborativos, espontáneos y reflexivos. De esta manera el docente se convertiría en un facilitador de situaciones educativas que fomentan la apertura creativa. La CC podría abordarse como un proceso de experimentación reflexiva sobre su propia teoría, metodologías y herramientas. Sin embargo, el análisis teórico revela que la enseñanza de la CC no ha evolucionado al mismo ritmo que sus transformaciones escénicas, estéticas, filosóficas y creativas. Por ello, se advierte que -para cerrar esta brecha- es necesario actualizar constantemente los elementos que conforman la CC, tanto en la teoría como en la práctica, y así responder a las necesidades de la comunidad educativa frente a los paradigmas emergentes, y los nuevos posicionamientos del arte, la danza, el cuerpo y la creación.

Capítulo IV

Factores sociales, políticos y económicos involucrados en el desarrollo y profesionalización de la danza escénica

Este capítulo presenta un marco contextual para analizar los factores sociales, políticos y económicos que influyeron en el surgimiento, desarrollo y evolución de la danza escénica en México. El objetivo es identificar sus principales problemáticas, entendiéndolas como reflejo de procesos históricos que, por su relevancia social, determinaron el rumbo de diversas expresiones culturales, entre ellas, la danza. Aunque el contexto internacional aquí abordado remite a la cultura occidental —originada en Europa y expandida mediante la colonización española, portuguesa y británica en América—, este estudio se centrará en aquellos países cuyas dinámicas políticas, económicas y sociales impactaron directamente en la evolución de la danza moderna, posmoderna y contemporánea a escala global: Alemania y Norteamérica. Estos países comparten con México tradiciones ideológicas, filosóficas y estéticas que los definen como parte de la cultura occidental. Su influencia se vincula a factores políticos y económicos históricamente dominantes en el marco de las sociedades modernas occidentales, los cuales han moldeado las estructuras de poder globales y, por ende, las prácticas artísticas.

El concepto de arte que subyace en las prácticas dancísticas contemporáneas, encuentra sus raíces en el Renacimiento Europeo, tradición ideológica bajo la cual, la danza, se desarrolló como manifestación artística y producto del pensamiento heredado de la ilustración francesa, movimiento filosófico que compartió con la ciencia moderna y la filosofía contemporánea sus bases racionalistas, dando origen al antropocentrismo y a los ideales de la modernidad – uno de ellos la noción lineal del progreso- principios que, hasta la actualidad, se encuentran presentes en los ámbitos teóricos del arte y la educación. Estas herencias son compartidas como ideologías dominantes por los países que integran occidente; bajo estas, se han desarrollado las diversas prácticas que la danza manifiesta en su evolución, en las cuales se han manifestado constantes tensiones entre la materialidad del cuerpo y las dimensiones inmateriales de la experiencia artística. Discusiones cuyo trasfondo se encuentra asentado sobre las ideologías que subyacen al interior de los movimientos sociales, políticos y económicos que han determinado las principales transformaciones de occidente: la revolución industrial, el capitalismo, los conflictos bélicos globales, los avances en el pensamiento filosófico, y la institucionalización del método científico.

Cada uno de estos fenómenos ha dejado huella en la manera en que concebimos, creamos y enseñamos la danza.

4.1 La segunda revolución industrial y el capitalismo

Pérez (2008), realiza un análisis sobre la transformación del trabajo en la revolución industrial y posteriormente, estudiando cómo el capitalismo cambió la organización del trabajo y, con ello, el control del cuerpo. Explica que, antes de la revolución industrial, predominaba la cultura de los gremios, en la que los trabajadores poseían el saber efectivo e inmediato sobre los procesos productivos, y podían, a partir de ese saber, administrar los ritmos del trabajo. Al interior de los gremios había una estratificación social, puesto que eran los maestros gremiales los que negociaban y repartían el salario. Los trabajadores resistieron de muchos modos a la sobreexplotación, aunque no podían evitarla; ante esto, los empresarios capitalistas se vieron obligados a recurrir a la fuerza para acelerar la producción. Esta situación la quiso resolver Frederick W. Taylor (1856-1915) creando un sistema de organización racional y científica del trabajo. Su obra *Principles of Scientific Management* (1911), se enfocó en elevar la productividad al reducir el control que tenían los empleados sobre el proceso de producción. El sistema taylorista consiste en la segmentación de la cadena productiva en series de operaciones elementales y abstractas, cada una a cargo de un solo trabajador. En este sistema, el trabajador conoce una parte del proceso, pero desconoce la totalidad, en consecuencia, el saber pasa a un administrador o coordinador de trabajo quien define los periodos de reposo y descanso. El orden taylorista del trabajo requiere un orden determinado del cuerpo y la subjetividad. El cuerpo, para el trabajo, adopta ritmos y rutinas que le son ajenas, objetiva y subjetivamente, las cuales traslada a otras esferas de vida. El autor resalta la importancia de este cambio en la corporalidad pues implica que:

> La sociedad debe ejercer sobre ellos modos esencialmente más sofisticados de fuerza, y que esos modos deben incorporarse a ellos también de maneras profundas y sofisticadas. Por esto, como nunca en la historia humana, los modos de la socialización, de la integración de cada individuo a las relaciones sociales, empezaron a centrarse esencialmente en el disciplinamiento y control de la corporalidad y, desde ella, de la subjetividad. (Pérez, 2008, p.154)

De acurdo con Pérez (2008), el disciplinamiento industrial del cuerpo va mucho más allá de las rutinas laborales, pues todos los ámbitos de la vida son configurados desde esquemas de movimiento corporal adecuados al trabajo, por ejemplo: la contención general de las expresiones emotivas, la fácil adaptación a rutinas diarias fijas como son las horas para comer, para dormir, un ánimo general más sobrio y silencioso: “estas son pautas conductuales plenamente históricas, que no tienen nada de étnico o geográfico” (p.155). Otra esfera de las relaciones sociales, en donde podemos observar cómo los modos de disciplinamiento se reproducen, es la educación. Díaz (2019) señala que no es posible separar el concepto general que se tiene de la pedagogía de sus diversos contextos económicos, sociales, culturales y políticos globales, posfordistas o posmodernos, ya que estos han influido en las experiencias y prácticas de interacción social y del individuo mismo; por ello, es importante conocer la influencia que tiene la pedagogía en la creación y regulación de identidades, así como en las formas de interacción social. El autor advierte que investigar sobre la forma en que se transmite la cultura, es una forma de investigar la pedagogía, es identificar cómo los individuos o grupos sociales reaccionan ante prácticas dominantes de control o disciplinamiento, es conocer cómo, a través de las interacciones sociales, por ejemplo: las que suceden en el proceso educativo, se transmiten modelos de disciplinamiento que generan prácticas, experiencias y modos de vida, en donde la reproducción de estos modelos por parte de los sujetos, les permite ser miembros de una sociedad. Para el autor, estudiar la pedagogía es estudiar las relaciones existentes entre el poder y el control en la interacción social, cuyos límites se encuentran implantados en las estructuras de poder y las relaciones que se dan entre ellas. Dichos límites pueden ser físicos o simbólicos, en el caso de estos últimos, la mayoría no son visibles. Díaz concluye diciendo que, si partimos del hecho de que las prácticas pedagógicas tienen como referente los límites, conocerlos nos ayudará a tener una mejor comprensión de estas ya que, a lo largo del tiempo, los límites en las relaciones sociales se han transformado, ya que no se cuentan con los mismos valores de jerarquía que en el pasado, lo que ha llevado a un replanteamiento de las formas de socialización y sus significados. En este sentido podemos advertir que, la evolución de las prácticas pedagógicas, son también resultado de los sistemas de control y disciplinamiento impuestos desde las lógicas globales económicas, mismas que han sido determinantes de las lógicas que configuran la danza, tanto en sus prácticas estéticas y creativas como educativas.

El fordismo, llamado así por Henry Ford, creador de la industria automotriz, llevó al extremo la lógica de la Taylorización del trabajo. Esta automatización extrema hizo que decayera

la calidad de vida de los trabajadores y aparecieran problemas en la cadena de producción, en donde empezaron a ocurrir fallas que se detectaban hasta el producto terminado. Pérez (2008) detalla que la revuelta hippie de los 60 fue una respuesta a esta automatización y deshumanización. Más tarde, en los años 80, se dieron en el plano productivo las innovaciones presentadas por Taiichi Ohno quien, tal como Taylor y Ford, realizó grandes cambios en la producción automotriz de Toyota. Ohno, propuso segmentar las grandes cadenas de producción en serie en pequeñas unidades productivas organizadas en red, al interior de esta red, cada módulo actúa como cliente del módulo siguiente y demanda partes y piezas de calidad de los que lo anteceden, de esta forma, se crea un sistema de control de calidad en cada segmento, es decir, cada segmento funciona de manera autónoma mientras al mismo tiempo se encuentra integrado a un "mercado interno". La desagregación de los procesos productivos permite que estos módulos no tengan que estar en un mismo taller, en una misma ciudad o incluso un país.

En este punto, resulta pertinente abrir un paréntesis para cuestionar y visibilizar las similitudes entre los principios funcionales del toyotismo y el sistema de créditos académicos**.** Este último, opera mediante unidades educativas estandarizadas que miden la eficiencia del sistema, el cual es segmentado mediante asignaturas, cada una con un valor crediticio, para ser administrado por el estudiante. Cada asignatura representa un segmento educativo autónomo pero interconectado —ya sea transversal o secuencialmente—, cuyo valor, al interior de la malla curricular, está representado mediante los créditos asignados. Además, la complejidad de cada asignatura, determina los requisitos previos para poder ser cursada, esto implica un sistema de control de calidad interno dentro de cada segmento. Incluso, ciertos componentes curriculares pueden ser completados en unidades académicas externas, lo que refleja la flexibilidad y descentralización típicas de la lógica toyotista.

Otra innovación fue ordenar la producción según la demanda y no por la oferta, esto significa que la red se activa si hay demanda de productos. La consecuencia más contundente de esta nueva organización del trabajo es la enorme brecha que se abre entre integrados y marginados, a diferencia de la pobreza del período anterior en el que existía cierta movilidad social, la nueva pobreza es excluyente, marginadora y reproduce la marginalidad. Pérez (2008) advierte que la cultura y el arte dominantes son producidos y consumidos por la clase media, un amplio estrato social que produce y consume casi todos los bienes culturales. En este contexto predomina el trabajo altamente tecnológico y se intensifica la presencia de la tecnología en la vida cotidiana, lo

que ha producido un cambio muy profundo en los patrones sociales del cansancio, este se ha vuelto de tipo neurológico y psicológico. El estrés se genera como consecuencia de la infinidad de operaciones de motricidad fina que estamos obligados a realizar a cada momento, incluso en los periodos de descanso. En la medida en que han cambiado los patrones del cansancio, pues se ha transitado del cansancio muscular al cansancio neurofisiológico y psicológico, se han tenido que cambiar los modos del descanso para restaurar la fuerza de trabajo: "por primera vez en la historia humana, hay millones de personas que para descansar tienen que ir a un gimnasio...a cansarse" (p.162). Pérez señala que uno de los grandes aportes de Taiichi Ohno fue reconocer que, para que la productividad se mantenga, es necesario atender a las necesidades subjetivas del trabajador, por ello, todas las grandes empresas empezaron a desarrollar políticas de personal destinadas a fomentar el compromiso subjetivo del trabajador con su medio de producción y con el proyecto de la empresa. En el taylorismo, los trabajadores son piezas de una máquina; en el fordismo, la parte defectuosa de la línea; y en el posfordismo, se convierten en seres humanos —solo porque esto reditúa mayores ganancias—.

En este nuevo orden, el uso de la tecnología ha contribuido a la flexibilidad en la administración del control del cuerpo y la subjetividad. Los periodos de descanso se diversifican al ser administrados, en apariencia, por cada sujeto, quien determina su propio ritmo de trabajo, descanso, comida, socialización y recreación. En este sentido, el capitalismo no necesita homogeneizar para dominar, sino que produce, promueve y fomenta la diversidad y la tolerancia porque es capaz de administrarlas en un sistema que involucra a los sujetos como mecanismos de su propia dominación. El toyotismo instauró una nueva forma de administración de la subjetividad basada en el reconocimiento de la alteridad, la heterogeneidad y la diferencia. Este paradigma explica, en parte, el surgimiento de movimientos prodiversidad en las sociedades contemporáneas ya que, sin la incorporación estratégica de las diferencias individuales y sociales, tanto las empresas como el sistema capitalista en su conjunto habrían enfrentado un colapso estructural. Del análisis anterior se encuentra que el desarrollo tecnocientífico del siglo XX transformó radicalmente la configuración del mundo occidental reestructurando sus órdenes político, económico y social mediante nuevos modos de disciplinamiento. Estos dispositivos de control, a su vez, reconfiguraron las prácticas y los discursos en torno a la danza, como demostraremos en los siguientes apartados.

Según Pérez (2008), las condiciones creativas y estéticas de la danza moderna le permitieron cumplir la función de operar como modelo del nuevo modo de disciplinamiento, en el cual, lo más importante es el control subjetivo. Una característica notoria del expresionismo en la danza moderna alemana es la aparente tendencia al desborde emotivo, sin embargo, al interior de las prácticas de creación coreográfica, se buscaba trabajar en la expresión de emociones específicas, aquellas predeterminadas por el coreógrafo y la obra sin descontrol, por lo tanto, aunque la capacidad emotiva del intérprete, si bien, da complejidad y riqueza a la obra, esta se encontraba acotada por el coreógrafo y el espacio escénico, entendido como lugar en donde se diferencia el arte de la vida cotidiana. El disciplinamiento en la danza moderna se da en una modalidad más amplia y flexible que en el ballet, pues "deberá ir acompañado paralelamente de un disciplinamiento de la subjetividad misma" (p.167). El autor observa que, en el posfordismo, el disciplinamiento se ejerce a través del compromiso del trabajador con los ideales corporativos de la empresa: el orgullo y sentido de pertenencia, la disposición anímica para un fin común y la lealtad. Estos elementos se arraigan en la capacidad emotiva del trabajador, pero no necesariamente coinciden con los de la empresa, ya que esta "es como" su casa, y sus integrantes son "como su familia", aunque en realidad no lo sean. En otras palabras, la empresa requiere la "complejidad emotiva de los trabajadores, su compromiso, creatividad, lealtad, pero, desde luego, no sus desbordes" (p. 167). Este mismo esquema de control se traslada al ámbito de la danza moderna. Las agrupaciones institucionales, sostenidas por la ideología de coreógrafos y fundadores de compañías e instituciones formativas, exigieron de sus bailarines un compromiso y lealtad tanto ideológica como emotiva, pero no admitieron sus "desbordes" emotivos ni creativos. La interacción social dentro de los procesos de creación coreográfica se desarrolló bajo un esquema de disciplinamiento jerárquico y lineal, donde el contenido expresivo funcionó como la fuerza que controlaba y disciplinaba tanto el cuerpo como la subjetividad de bailarines y espectadores. Este contenido no solo moldeaba la obra, sino también la repartición de los afectos y la subjetividad en el espacio escénico.

La danza moderna instauró un sistema de CC cuyos principios teóricos y técnicos operaron como dispositivos de regulación de las subjetividades involucradas, incluyendo, paradójicamente, la del propio coreógrafo quien, en su rol aparentemente autoral, veía constreñidas sus intenciones expresivas y creativas por una triple determinación: el contenido discursivo de la obra, las posibilidades de las herramientas técnicas de la CC para el manejo de los elementos de la danza, y

las capacidades técnico-corporales que los lenguajes formativos y de movimiento daban a los bailarines. Este entramado reproduce la lógica verticalista del taylorismo y fordismo industrial a través de tres elementos: la jerarquía coreógrafo-bailarín, la estandarización de los cuerpos mediante las técnicas de entrenamiento corporal, y la división del trabajo en el proceso creativo. Estos elementos conformaron un sistema de disciplinamiento que involucraba tanto la enseñanza como los procesos de creación coreográfica y el acto escénico. El análisis análogo de la producción artística de la danza moderna con la producción fordista resulta revelador. Las compañías funcionaban como unidades productivas que articulaban sus esfuerzos individuales a un proyecto artístico predeterminado, sus contribuciones radicaban tanto en las producciones de las compañías, como en la manera en que eran formados los bailarines. Las técnicas corporales garantizaban que cada cuerpo-bailarín pudiera integrarse al engranaje productivo. Este disciplinamiento generó una doble homogenización: la de los coreógrafos, entendida como las subjetividades que concebían la danza dentro de estrechos márgenes expresivos, y la de los bailarines, entendida como los cuerpos que la ejecutaban. Así, lo que en apariencia era un sistema de creación artística, revela en su naturaleza una maquinaria de disciplinamiento donde la supuesta libertad creativa coexistía con rígidos controles de la subjetividad (corporal y expresiva) reproduciendo en el ámbito estético los mismos mecanismos de sujeción que el capitalismo posfordista desarrollaba en el mundo.

En México, durante la década de 1970, el surgimiento de numerosas compañías independientes y el aumento de bailarines profesionales egresados de instituciones formales dio lugar a un panorama dancístico fragmentado. A diferencia del movimiento sociopolítico previo (el nacionalismo) que constituyo un proyecto unificador que se trasladó al ámbito artístico, este periodo se caracterizó por una diversificación de propuestas donde cada compañía funcionaba de manera desarticulada e independiente. Si bien, estas compañías desarrollaron lenguajes propios con valiosas aportaciones para la danza, su impacto en los sistemas de educación formal resultó limitado debido a su carácter como experiencias aisladas. Tras la aparente autonomía de las compañías se escondía un sistema más complejo de regulación cultural. El Estado mexicano, mediante la implementación de becas y apoyos a la creación, estableció un modelo de producción artística por demanda que terminó por moldear el campo dancístico. Este mecanismo, presentado como estímulo a la libre creación, funcionó en realidad como un dispositivo de control. Al encargarse de la asignación de los recursos destinados a la producción artística, el gobierno logró administrar indirectamente los contenidos discursivos. Al determinar y orientar las producciones

creativas, el estado logró mantener bajo supervisión el quehacer coreográfico nacional. La independencia creativa se vio mediada por las condiciones impuestas por los apoyos institucionales, generando una paradoja donde la proliferación de las voces artísticas coexistía con formas sutiles de direccionamiento gubernamental. Este fenómeno revela las contradicciones del desarrollo dancístico mexicano durante el periodo posnacionalista ya que se tenía, por un lado, la aparente apertura a nuevas estéticas; mientras por otro, la creación se encontraba supeditada a las políticas culturales. En consecuencia, las compañías independientes necesitadas de financiamiento, debían navegar entre la innovación artística y los parámetros establecidos por los sistemas de apoyo oficiales. Algunas de estas características se trasladaron a la danza posmoderna, por ejemplo: las agrupaciones independientes se amalgamaban a partir de la identificación y compromiso de los bailarines con el proyecto artístico, en este, el desborde emotivo y creativo se convirtió en un elemento valioso para una danza creada en conjunto. El desborde de la subjetividad es, en la danza posmoderna, el elemento que anuncia el momento de transformación del sistema de disciplinamiento de la subjetividad, el cual, tuvo su origen en el posfordismo y se consolidó en el toyotismo, ya que en este: la heterogeneidad, la diversidad y la pluralidad son las bases de un orden que permite dar continuidad al capitalismo. La danza posmoderna puede verse como el reflejo y la estetización de la diversidad subjetiva que caracteriza al posfordismo.

Pérez (2008) sostiene que, a diferencia de todos los sistemas de dominación anteriores, que requerían de la represión y la fuerza, el actual es capaz de dominar administrando el agrado, permitiendo y regulando su obtención, y concediéndolo en espacios y tiempos acotados. El descanso se logra con la evitación de la actividad rutinaria, pero continua sujeta al consumo y a las actividades de motricidad fina. Esta nueva situación implica un cambio sustancial en el significado histórico de los sistemas de producción de subjetividad. Este cambio, y la enajenación que genera, es un modelo que la política de la izquierda anticapitalista no logra asimilar debido a que, en el marco de la cultura fordista, aquellas acciones que tenían un sentido antisistémico, resultan perfectamente funcionales a la nueva dominación.

A partir de estos grandes marcos económicos y de producción industrializada comprendemos que, aunque podría suponerse que la evolución de la danza escénica responde a un desarrollo autónomo en lo ideológico, lo creativo y lo estético, esta transformación es impulsada por los sistemas de dominación capitalistas. Estos sistemas, en su fase actual, han desplazado el control hacia una distribución más sutil del disciplinamiento. En este nuevo orden, el poder se ha

delegado en los sujetos quienes, tras interiorizar las prácticas de control, se convierten simultáneamente en ejecutores, transmisores y objetos de su propio disciplinamiento. Así, nos encontramos inmersos en una fantasía de libertad e independencia donde, de manera ilusoria, creemos hacer valer nuestras diferencias, derechos y necesidades, sin embargo, esta aparente autonomía no hace más que reforzar el sistema de control requerido para la producción de capital en un mundo globalizado. El sujeto contemporáneo ha adquirido la capacidad, los elementos y las herramientas para autodisciplinarse y autotransformarse. En cada sujeto recae la responsabilidad absoluta sobre su vida, formación y desarrollo profesional. En el ámbito dancístico, esta diversidad se manifiesta concretamente en los cuerpos, sus necesidades y capacidades, en su exterioridad e interioridad. Nos encontramos ante cuerpos-sujetos, para quienes los elementos técnicos tradicionales de disciplinamiento físico y emotivo, han dejado de ser satisfactorios o suficientes. Cada individuo se configura como un sujeto que, en su búsqueda de individualidad y subjetividad, descubre simultáneamente su potencial creativo y sus mecanismos de autodominación. En este proceso**,** la aparente liberación se revela como otra forma de sujeción: mientras el bailarín cree ejercer su autonomía, está internalizando y reproduciendo los dispositivos de control del sistema capitalista, donde la autoexigencia extrema y la autogestión permanente se convierten en nuevas formas de regulación de las subjetividades.

Como podemos observar, la evolución de la danza se ha dado paralelamente a la transformación de los sistemas de administración de la subjetividad. Los principios que los originan, se reproducen al interior de todo sistema de organización social, uno de ellos, la danza. Estos sistemas de dominación requieren del disciplinamiento del cuerpo y la subjetividad. En los principios creativos y pedagógicos de las prácticas dancísticas podemos observar cómo, el tipo de orden creado por los sistemas de producción, desde el taylorismo hasta el toyotismo, se encuentran presentes para reproducirse en su interior: en el ballet, el disciplinamiento del cuerpo, tal como en el taylorismo, permitió la construcción de una estética de orden calológico[28]. La estética del ballet está sustentada en la belleza del cuerpo, ello requiere que su práctica educativa, creativa y escénica se dé a partir de un estricto disciplinamiento corporal desarrollado mediante principios calotécnicos orientados a la manipulación y transformación del cuerpo para la reproducción mimética de una realidad embellecida. En el ballet y la danza moderna encontramos los mismos excesos que el fordismo trajo a la industria, pero aplicados al cuerpo. Para exaltar la belleza física, la enseñanza

[28] Revisar apartado 1.5.

se centró en el control corporal; en la danza moderna, el control se extendió hacia otro tipo de subjetividad, aquella radicada en el interior del sujeto: la emoción.

En el toyotismo, la fragmentación de la cadena productiva en módulos independientes encuentra su correlato en las prácticas creativas del arte y la danza contemporánea. Ejemplo de ello es el uso que los artistas dan a la tecnología, valiéndose de esta pueden conformar colectivos emergentes capaces de producir obras que prescinden de la coincidencia espacio-temporal de sus participantes. Creadores, bailarines y espectadores convocados por un evento artístico, participan en una experiencia disgregada que se desarrolla de manera asincrónica en distintos contextos, adquiriendo significados únicos para cada sujeto. La danza contemporánea -cada vez más diversa y singular- genera trayectorias individualizadas: formativas, creativas y profesionales. Cada artista construye su nicho específico, conforma su comunidad de producción/consumo, o identifica espacios donde su visión dancística encuentra resonancia. En este contexto artístico, el modelo toyotista de producción y consumo se articula alrededor de experiencias subjetivas en donde la diversidad corporal, de lenguajes de movimiento y de procesos creativos no solo encuentran cabida, sino que se vuelven condición indispensable para la existencia del campo dancístico. Este sistema se sostiene en un modelo de corporalidad dúctil y maleable característico del bailarín nómada contemporáneo, cuya identidad artística -aunque propia- es a la vez camaleónica.

4.2 La guerra, la ciencia y la filosofía

La historia de la danza moderna, cuyos orígenes los encontramos en Alemania y Estados Unidos en el primer tercio del siglo XX, se ha construido de entre los fragmentos encontrados en los registros de las obras coreográficas (a través de programas de mano, notas, periodísticas, fotografías) y de los aportes teóricos que los artistas hicieron al campo. Mediante estos registros podemos acceder no solo a las memorias de vida y obra, sino también a las condiciones políticas, sociales y económicas que impulsaron un particular modo de entender, ver y hacer danza. Cámara (1998) señala que, la danza moderna alemana, tiene como trasfondo social, político y económico la primera guerra mundial, el periodo de entreguerras y la segunda guerra mundial. Sobre el contexto internacional y sus efectos en México, Ramos (2015) advierte que, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, los países del mundo se separan en dos bloques: el capitalista, dirigido por Estados Unidos, y el socialista, guiado por la Unión Soviética. En esta distribución, México terminó por

alinearse con los países aliados, es decir, con el bloque capitalista, lo que hizo que no se volviera a hablar oficialmente del 'socialismo mexicano': "el vocabulario gubernamental tampoco se esforzó en destacar la naturaleza puramente capitalista del desarrollo. Se prefirió, en cambio, hacer referencia a una economía mixta" (p.53). Cámara (1998) señala que, la estética de la danza alemana, se originó en oposición al ideal de belleza corporal y al modelo mimético de la danza escénica que dominó del siglo XVI al XIX: el ballet, para proclamarse como una danza que reflexiona y toma posicionamientos frente a los acontecimientos y tensiones sociales de los que era parte: el hambre, la pobreza, la violencia y el sufrimiento ocasionados por la guerra. Estos son algunos elementos que subyacen en el surgimiento de los movimientos que integran el arte expresionista, uno de ellos, y dentro del cual podemos ubicar a la danza, es el realismo social. Éste, buscaba reflejar el caos en el que la sociedad y los artistas se encontraban inmersos. Cámara advierte que, previo a la primera guerra mundial en EUA en 1904, Isadora Duncan promulgaba la libertad como estandarte de la nueva danza. Esta característica fue la que le impidió a creadores y bailarines norteamericanos de la época, sistematizar o crear un modelo pedagógico para una danza tan libre que era casi imposible de enseñar ya que, su principio fundamental (la libertad expresiva, corporal y de movimiento) se perdería en el intento por sistematizarla; sin embargo, sus principios fueron las bases para el desarrollo de la danza moderna en occidente, particularmente en Alemania, EUA, Sudamérica y México. Respecto al contexto sociopolítico que rodeó el surgimiento de la danza moderna alemana, Cámara explica que, la concientización corporal en la danza surge del auge que se tuvo en Alemania, durante el periodo de entreguerras (1918 a 1939) por la gimnasia, el deporte y la cultura física. La gimnasia contribuyó particularmente al apogeo por estudiar el movimiento, esto intervino en el surgimiento de una nueva concepción del cuerpo: fue la conciencia corporal la que permitió a los bailarines apropiarse de su cuerpo y su danza. La diferencia entre el enfoque del cuerpo mecanizado por el deporte y la danza radicó en la expresividad. Por ello, la danza moderna se alejó de la concepción del cuerpo como objeto puramente mecánico, que debe ser dominado mediante la técnica de entrenamiento, y de los prejuicios sociales heredados por la religión, para en su lugar, abocarse a las emociones como esencia del arte. En ese sentido, la danza moderna reivindicaba a la humanidad a partir de lo sublime de la emoción. No obstante, los avances que, desde la ciencia, la medicina y el deporte se tuvieron sobre el movimiento, generaron que se enfatizara la búsqueda del virtuosismo bajo la idea

de que, a mayores capacidades físicas del bailarín es mayor su capacidad expresiva. Las características de la danza moderna se atribuyen a que esta:

> Se dio en un periodo que heredó los avances tecnológicos {...} Los primeros años del siglo que proclamaban la belleza del cuerpo y se manifestaban a favor del movimiento natural, habían sido testigo de un gran auge de la cultura física {...} la actividad gimnástica, logró alcanzar formas profesionalizadas de movimiento de alto nivel expresivo y artístico (Cámara, 1998, p.26)

Cámara (1998) señala que la danza moderna alemana suele denominarse *"danza expresionista"* debido a que la expresividad constituye su rasgo distintivo. No obstante, la autora advierte que esta etiqueta resulta simplista frente a la complejidad de sus características. A diferencia de lo que el término sugiere, esta danza no se limitó a la expresividad, sino que exploró también el potencial abstracto del movimiento pues, aunque se buscaba transmitir emociones o ideas, no se dependía de un contenido narrativo lineal o anecdótico específico. Los coreógrafos de la danza moderna alemana encontraron en la separación entre movimiento y música una forma de reafirmar la autonomía de la danza. Esta disociación les permitió concebir al movimiento y al espacio como elementos fundamentales, gracias a los cuales, la danza logró consolidarse como un arte independiente. Al hacer del movimiento su medio expresivo esencial, la danza trascendió lo físico para unificar cuerpo, mente y emoción; materialidad e inmaterialidad; externalidad e interioridad; forma y fondo. Estas ideas encuentran su fundamento en la filosofía de Nietzsche, con ello se demuestra que el pensamiento contemporáneo proporcionó a la danza moderna alemana un sustento teórico para su práctica creativa. Este marco filosófico permitió desarrollar una danza centrada en la autonomía del movimiento, en donde, además, se cristalizaban las nuevas concepciones sobre el cuerpo. Así, como Duncan anhelaba, la danza alemana logró emanciparse definitivamente de sus ataduras tradicionales: el cuerpo idealizado, la forma convencional, el contenido narrativo, el lenguaje codificado, la sujeción musical, la linealidad temporal y el diseño coreográfico preestablecido. Ejemplo de ello es el trabajo creativo de Mary Wigman y Kurt Jooss "que como espejos de su tiempo y de lo que éste les plantea, lograron a través de su obra coreográfica la independencia de la danza como arte autónomo y establecer frente al ballet romántico del siglo XlX, nuevos lenguajes estilísticos" (Cámara, 1998, P.10).

Cámara (1998) señala que Rudolf Laban, destacado teórico de la danza moderna alemana, postuló que la danza constituye un espacio de convergencia entre cuerpo y mente, emoción y razón.

Esta concepción contribuyó, por un lado, a forjar una nueva comprensión del individuo -coherente con los postulados sobre corporalidad que emergieron en la filosofía contemporánea de principios del siglo XX- y, por otro, a que la danza transitara por un camino de racionalidad y cientificidad. Este proceso dio lugar a la teoría del movimiento dancístico y a los estratos que lo componen: físico y psíquico. Estos estratos separan la destreza física de la capacidad expresiva del sujeto. Por ello, en el ámbito educativo, la formación del bailarín se desarrolló en dos direcciones: la del cuerpo en su capacidad física y la del sujeto en su capacidad expresiva. Para su análisis teórico de la danza y el movimiento, Laban retomó conocimientos desarrollados en otros campos disciplinares y los trasladó a la danza; por ello, desde entonces, los marcos teóricos de otras disciplinas se han impuesto en la teorización e investigación de la danza. Al abstraer los conceptos de una disciplina práctica, Laban generó un campo teórico inexistente cuyas características reflejan los valores y creencias que la comunidad dancística alemana profesaba en aquel momento.

Para generar sus primeras teorías, Laban incorporó elementos del paradigma empírico-analítico tales como la observación, experimentación y comprobación. Según Cámara (1998), el desarrollo de la danza moderna en Alemania "se dio, en términos muy amplios, a raíz de los avances en el terreno de las ciencias y las humanidades que revolucionaron el pensamiento, y que de manera concreta se revelaron en el terreno de las artes" (p.108). Las teorías desarrolladas por Laban -del esfuerzo, del espacio y de las cualidades del movimiento- se constituyeron como marcos teóricos para estudiar y explicar todo tipo de movimiento humano, no exclusivamente el dancístico. Este desarrollo teórico contribuyó a definir y consolidar las áreas disciplinares que conforman la danza para su enseñanza. Cámara (1998) explica que Laban entendía la danza -en tanto práctica colectiva- como un espacio privilegiado donde, mediante la unión de voluntad, emoción y razón, tanto el individuo como la colectividad pueden alcanzar un equilibrio armónico entre mente, cuerpo y emoción, tanto a nivel individual como grupal. La aplicación de estos principios en el Sistema de Notación Laban permitió estructurar coreografías masivas que sugerían un control preciso del cuerpo y el movimiento. Esta característica llamó la atención del Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán (partido nazi), que identificó en estas danzas colectivas y en los cuerpos entrenados de los bailarines de Laban, una representación física de la supremacía aria que promovía su ideología. El régimen de Hitler vio en estas manifestaciones dancísticas un reflejo de los valores nacionalistas que buscaba exaltar. Los principios teóricos de Laban y sus piezas coreográficas tuvieron para el régimen nazi un carácter político-militar que cuadraba con sus

ideales. La presencia de las mujeres en la danza alemana contribuyó a configurar una danza con tendencia nacionalista ya que, las coreógrafas de la época, desafiaron la perspectiva masculina que sobre la mujer se tiene en el ballet al proponer una figura femenina fuerte, independiente y combativa que evocaba el espíritu alemán. En sus danzas, las coreógrafas y bailarinas exponían las pérdidas causadas por la primera guerra mundial, una de ellas la ausencia de los hijos. Sin embargo, "aunque en cierta manera rompía con la convención sobre las mujeres, se reiteraba la división entre el racionalismo masculino y la corporeidad femenina, manteniendo una relación hombre-mujer desigual" (Cámara,1998, p.98). La danza de Mary Wigman, según Cámara, define al germanismo como "la intensidad de sentimientos, cercano al éxtasis y a lo demoníaco (dos formas germanas ya anteriormente tomadas para ser recreadas por el arte" (p.98.). En el nacionalismo alemán los artistas retomaron como base creativa tradiciones populares de la literatura alemana y danzas tradicionales bajo un enfoque de experimentación y trabajo grupal. Las danzas de las coreógrafas alemanas lograron dar respuesta a la necesidad de un país que se encontraba en crisis tras la primera guerra mundial. Feminismo y nacionalismo se expresaron a través de una misma manifestación artística: la danza moderna.

Cámara (1998) advierte que el período de entreguerras -comprendido entre el final de la Primera Guerra Mundial (1918) y el inicio de la Segunda Guerra Mundial (1939)- representó una etapa de bonanza, florecimiento y evolución para la danza moderna alemana al desarrollarse en un contexto de relativa libertad y estabilidad social. En este periodo surgieron personalidades de la danza que afectaron las distintas áreas disciplinares que la integran, en particular: la composición coreográfica, el análisis teórico del movimiento y la enseñanza. De acuerdo con la autora, la instauración de la república democrática alemana en 1949, permitió que Alemania se convirtiera "en punta de lanza del movimiento moderno, lo que necesariamente nos obliga a identificar democracia con creación y construcción de esos modelos estéticos" (p.108)). Cámara observa que, pese a la importancia de la danza alemana, gran parte de su legado se perdió durante la segunda guerra mundial, ya que fueron destruidos muchos documentos que hacían referencia a su importancia y desarrollo. La autora adjudica la escasa diseminación de los conocimientos teóricos de la danza moderna alemana al resto del mundo occidental a los siguientes elementos: primero, el que los artistas de la danza no se promulgaban explícitamente a favor del régimen nazi, era considerado traición; segundo, entre las filas de bailarines se encontraban personas judías, en consecuencia Rudolf Von Laban, Sigurd Leeder y sus discípulos, acusados de projudaísmo,

tuvieron que abandonar Alemania en 1936, “fecha en que tras la inauguración de los Juegos Olímpicos de Berlín, se rompen los vínculos entre los bailarines y el nuevo régimen que se declara hostil al movimiento” (p.108) de danza moderna; tercero, el nacismo trajo desprestigió a toda producción artística, cultural o del pensamiento generado en Alemania. La autora detalla que, tras su exilio, Laban y sus bailarines se refugiaron inicialmente en Inglaterra. Posteriormente, Leeder y otros discípulos de Laban llegaron a Sudamérica, estableciéndose en Argentina y Chile. De esta forma, la Escuela de Laban llegó al continente americano, consolidándose particularmente en Chile como el Método Leeder. Sin embargo, el desarrollo de la danza alemana en Chile tuvo poca influencia durante el surgimiento de la danza escénica mexicana. Actualmente, el conocimiento sobre la escuela de danza alemana y el método Leeder-Joss en México se debe principalmente a algunos bailarines chilenos que llegaron al país en 1995. No obstante, sus contribuciones no lograron permear el ámbito institucional, espacio donde se desarrollaba la profesionalización y pedagogía dancística. Por otra parte, los bailarines que acompañaron a Laban en su exilio a Inglaterra y posteriormente emigraron a Estados Unidos, ejercieron una influencia directa en el desarrollo de la danza moderna norteamericana. Esta corriente impactó el desarrollo escénico y creativo de la danza en México, particularmente con la llegada de Waldeen Von Falkenstein. Esta bailarina estadounidense -formada bajo los principios de la escuela alemana- fundó la primera compañía de danza moderna en el país (el Ballet de Bellas Artes), convirtiéndose así en precursora del movimiento mexicano de danza moderna. De su compañía emergieron tres de las figuras femeninas más relevantes para la danza moderna mexicana: Guillermina Bravo, Josefina Lavalle y Amalia Hernández (Dallal, 1993). Pese a esta influencia práctica, los fundamentos teóricos desarrollados por la danza alemana siguen siendo poco difundidos y enseñados en las IES mexicanas, por lo que su impacto teórico aparenta ser escaso hasta nuestros días.

De acuerdo con Cámara (2006), el siglo XX se caracteriza por una vertiginosa velocidad en la evolución del conocimiento, reflejada en los avances constantes de la ciencia y la técnica, estos progresos tuvieron lugar en distintos ámbitos, uno de ellos la industrialización. Esta involucró un proceso científico y tecnológico que implicó cambios en la forma de vivir y pensar, una de estas, la de los artistas. El surgimiento de múltiples inventos modificó la vida humana al simplificarla, por ello, el ser humano tuvo que replantearse su existencia y las posibilidades de su cuerpo. Los avances científicos y sus descubrimientos echaron por tierra creencias arraigadas que involucraban modos tradicionales de entender el arte, el cuerpo, la danza, su creación y enseñanza,

prácticas que se vieron influenciadas por la evolución del conocimiento científico. El surgimiento de un nuevo paradigma del conocimiento impactó en la producción dancística, su investigación y teoría. La evolución de la ciencia contribuyó en el desarrollo del conocimiento del cuerpo. El surgimiento de la medicina moderna influyó al ver el cuerpo como una máquina imperfecta que, mediante la intervención humana, puede rebasar los límites conocidos. De este principio se desprende el desarrollo de teorías sobre mecánica corporal, las cuales tuvieron un impacto profundo en el deporte, la danza y su pedagogía. Bajo la idea de un cuerpo que puede rebasar la perfección, el deporte y la danza se transformaron. A partir de este momento se comenzaron a ver en escena cuerpos virtuosos que lograban hazañas físicas antes imposibles. Las capacidades corporales de los bailarines del siglo XX son infinitamente superiores a las que vemos en los bailarines de ballet de siglos anteriores, esto se logró a partir de un desarrollo teórico, técnico y mecánico del cuerpo. La danza integró en su pedagogía conocimientos provenientes de la ciencia, la medicina, la psicología y el deporte sobre el funcionamiento del cuerpo y la posibilidad de transformarlo, esto permitió configurar una estética del virtuosismo en la danza. Frente a la evolución técnica, los artistas de la danza moderna lograron encontrar en el contenido expresivo y la conciencia corporal la diferencia con el deporte y el movimiento cotidiano.

Los avances científicos del siglo XX en la física, química, biología, medicina y psicología marcaron un punto de inflexión en la vida humana, transformando la concepción del ser sobre sí mismo, su corporalidad y sus potencialidades. Particularmente, el desarrollo de la medicina y la psicología modernas ejercieron una influencia significativa en diversos ámbitos del conocimiento, incluyendo las artes y específicamente la danza. La medicina, a través de sus contribuciones al campo deportivo, permitió optimizar el desarrollo técnico del cuerpo del bailarín. Estos conocimientos fueron adaptados e integrados a los sistemas pedagógicos dancísticos, consolidando así el ideal corporal de la danza y elevando los estándares de virtuosismo. La incorporación de estos avances científicos enriqueció sustancialmente los métodos de enseñanza y entrenamiento en la danza profesional. El siglo XX presenció un proceso crucial de teorización dancística que consolidó a la danza como campo autónomo de conocimiento. La danza moderna y su corpus teórico emergieron en las primeras décadas del siglo sustentados en dos pilares fundamentales: los nuevos paradigmas filosóficos sobre la corporalidad y los avances científicos. Este desarrollo teórico se nutrió de manera interdisciplinaria fortaleciendo sus bases estéticas, filosóficas, creativas y pedagógicas mediante la apropiación crítica de contribuciones provenientes de la ciencia, la

medicina, la filosofía y la psicología. Dicho proceso permitió construir un marco conceptual específico para la danza surgido de la reflexión sistemática sobre sus prácticas corporales. Estas reflexiones generaron, a su vez, innovadores lenguajes de movimiento producto de la exploración metódica con los elementos estructurales de la danza, los cuales, fueron identificados mediante procesos rigurosos de observación, análisis y experimentación corporal. Para evolucionar y alcanzar su autonomía como disciplina, la danza necesitó apoyarse en otros campos del conocimiento que le brindaron legitimidad teórica. Guiados por los avances científicos de su tiempo, los artistas de la danza moderna emprendieron la construcción de un marco teórico propio para su arte. Este proceso implicó la conformación de una comunidad de conocimiento y el desarrollo de métodos de enseñanza fundamentados en el análisis y sistematización del movimiento. Estos avances transformaron radicalmente el estatus de la danza, convirtiéndola en un campo autónomo de conocimiento y en un área para la investigación creativa y pedagógica que adoptó el rigor metodológico característico de las ciencias fácticas. Este cimiento teórico-práctico no solo consolidó la danza como disciplina académica, sino que impulsó innovaciones sustanciales en los ámbitos de la pedagogía y los procesos creativos.

4.3 Factores históricos implicados en el desarrollo de la danza escénica mexicana

Este apartado tiene como objetivo trazar un panorama histórico del surgimiento, institucionalización y desarrollo de la danza escénica en México, con el fin de analizar el contexto social, económico y político que enmarca nuestra problemática de investigación: la enseñanza de la inmaterialidad en la danza a través de la asignatura CC**.** Las discusiones inherentes a las prácticas creativas y educativas de la danza en México emergieron paralelamente a la formación de la nación mexicana, constituyéndose como expresión tangible de nuestro proceso histórico. Los debates estéticos, creativos y pedagógicos de la danza constituyen una manifestación de las condiciones sociales, políticas y económicas que marcaron el desarrollo del México independiente, por lo que reflejan las contradicciones y búsquedas identitarias que han caracterizado la evolución del arte nacional. Estas características han determinado, en gran medida, cómo se ha entendido y abordado la dimensión inmaterial en la creación coreográfica dentro de IES. Para comprender esta relación, el presente apartado reconstruye históricamente cinco aspectos fundamentales: primero, analiza el contexto a través de aquellas circunstancias económicas, sociales y políticas del México

posrevolucionario que hicieron posible el surgimiento de la danza como arte escénico institucionalizado; segundo, examina el proceso de profesionalización de la danza analizando los objetivos culturales y educativos que guiaron su institucionalización; tercero, describe las corrientes pedagógicas predominantes que orientaron tanto la práctica dancística como los métodos de enseñanza; cuarto, identifica cómo los cambios sociales, las políticas culturales y las fluctuaciones económicas reconfiguraron progresivamente el perfil profesional del bailarín-creador; quinto, revela las tensiones históricas entre teoría y práctica que han marcado la enseñanza de la CC, particularmente aquellas contradicciones entre su ejercicio profesional y su transmisión pedagógica en las aulas. Como veremos a continuación, el análisis del contexto histórico en el que surgió la danza escénica mexicana, permite comprender cómo los factores sociales, políticos y económicos influyeron en su institucionalización y desarrollo. Sin embargo, estudiar este proceso presenta un desafío particular: la naturaleza efímera de la danza ha obstaculizado la creación de una historiografía que pueda atrapar, evidenciar y comprender la manera en que, dichos factores contextuales, están presentes en las características de la danza. Para abordar esta complejidad, es necesario extraer de las memorias vaciadas al interior de su historia, aquellos indicios que revelen la relación entre el contexto nacional y las prácticas artísticas, para así poder entender que el desarrollo de la danza escénica en México no es independiente de los procesos sociopolíticos y las condiciones económicas. Solo así, podremos entender las características que distinguen a la danza mexicana de la manera en que, en otros países, se ha desarrollado esta actividad.

Preámbulo: el problema de historiografiar la danza

La historia de la danza moderna alemana y mexicana se construyó valiéndose de las figuras-personalidades que las crearon, practicaron, enseñaron y teorizaron, por lo que, en este subapartado, le dedicamos un espacio a la comprensión de las complejidades que involucra el registro histórico de la danza, así como a las problemáticas que se derivan de su tipo de historiografía. Tortajada (1998), advierte que la dificultad de historiografiar la danza se le atribuye a lo efímero de este arte, ya que ningún registro ni evidencia material de su existencia, nos permite capturar su esencia, la cual vive dentro de las obras, bailarines, coreógrafos y espectadores; por ello, la historiografía de la danza se ha valido de las personas que la practican y construyen, pues su testimonio es el único capaz de exponer las entrañas de la danza como suceso con un tiempo y

espacio delimitado, de ahí que los libros de historia de la danza se encuentren repletos de nombres. Muchos de ellos se han transformado casi en una institución dada la importancia o impacto del trabajo de dichas personalidades en el desarrollo de la danza en nuestro país. Tortajada explica que la historia de la danza escénica mexicana recupera las memorias corporales y afectivas de aquellos que la han construido, y que de la unión de esos testimonios surge parte de la memoria cultural del país como urdimbre conformada del entramado entre sujetos e instituciones.

Izaguirre (2016), realiza una crítica sobre la manera en que se ha construido la historia de la danza escénica mexicana. Encuentra en la personalización el recurso metodológico predominante. Por personalización se refiere a la tendencia académica que enfoca la atención en la vida de los sujetos que han protagonizado la danza y su evolución, enfatizando aspectos biográficos y valorativos de su producción artística por sobre los factores políticos, sociales y económicos involucrados tanto en el desarrollo de la danza como en el trabajo artístico de los sujetos. El autor advierte que este modelo para investigar la historia de la danza "tiene consecuencias para el estado y naturaleza del conocimiento histórico y teórico" (p.2), ya que ha impedido visibilizar que la danza es "un objeto de estudio en términos históricos, sociales y políticos" (p.2). La metodología bajo la cual se ha construido la historia de la danza, ha contribuido a que permanezcan ocultas las maneras en que el contexto político, social y económico ha contribuido a su conformación y profesionalización. El autor explica que el tipo de historiografía que define a la danza mexicana, se caracteriza por la construcción de personajes heroicos que son reconocidos por el impacto de sus logros individuales al interior del campo dancístico. Se debe señalar que este enfoque historiográfico se inscribe en el mismo paradigma que ha dominado la construcción de la historia oficial de México desde la conquista. Dicha narrativa histórica ha estado determinada por los intereses políticos hegemónicos que, tras los procesos de independencia y revolución, se orientaron deliberadamente hacia la consolidación del proyecto de Estado-nación mexicano. Así, la historia de la danza es un reflejo de lo que ocurre en la historiografía de México, en donde los sujetos son estimados en función del valor que sus acciones tienen para el poder en turno. Los sujetos pasan a la historia como héroes que han contribuido a la construcción de nuestro país; no obstante, la idealización que se tiene de las figuras históricas se relaciona con la ideología que, desde las esferas de poder, se proclama a través de sus políticas, en el caso de la danza fue en torno a la construcción de la nueva identidad mexicana y a la consolidación del estado mediante la unidad nacional.

Díaz (2022), al igual que Izaguirre (2016), advierte que en la historia de la danza en México existe una tendencia a hablar de aquellas trayectorias individuales que generaron transformaciones en la disciplina. La historia, estructurada de esta manera, exalta e idealiza las capacidades creativas de aquellas mujeres a las que se les denomina “Las Pioneras de la Danza”. Para Díaz, la historia de la danza en México, al estar basada en biografías o anécdotas de personajes, ha dejado de lado el análisis de la dimensión colectiva y de los procesos históricos en esas transformaciones. En la historia de la danza escénica mexicana podemos observar que el nombre del sujeto (héroe de la danza), su personalidad como artista, su trabajo artístico y la institución que fundó o a la que perteneció, quedan integrados en una unidad reconocible a través del sujeto transformado en una institución de la danza, instituciones-sujetos que tienden a desaparecer con la muerte de su fundador. Izaguirre hace notar que los personajes en los que la historia de la danza se fundamentó, forman parte de los héroes nacionales que permitieron materializar los deseos manifiestos de la clase gobernante. La manera en que fue construida la historia de la danza moderna mexicana, contribuye al sentido de unidad nacional ya que, al sumarse a los símbolos patrios que conformaron la nueva identidad de México, formó parte del aparato político nacional. Izaguirre explica que el concepto de “héroe nacional” en el que se fundamenta la historiografía de la danza, es resultado de la alianza entre lo político y lo artístico ya que este término involucra atributos específicos que han sido utilizados ideológica, política y artísticamente. La historia de la danza se ha construido a través de los sujetos involucrados en las principales transformaciones del país, por esta razón, ha sido construida a partir de figuras que emergen como iconos. Su heroicidad se debe al impacto de sus hazañas, realizadas no únicamente en el terreno dancístico sino también en lo político y social, aunque la historia no lo haga manifiesto. El autor advierte que, cuando la valoración de las acciones se centra únicamente en los aspectos biográficos y en las producciones artísticas bajo un enfoque individualista, el vínculo del trabajo del artista con los factores históricos, políticos y sociales que conforman la historia aparece reducido y sesgado debido a que, cada uno de dichos factores, tiene su propia configuración. Por ello aclara que la noción de "lo nacional" no permite visibilizar ni comprender la manera en que los diversos ámbitos que lo integran tienen características propias de las que, en su encuentro, trastocan las diversas esferas culturales. Izaguirre sostiene que, asociar las instituciones dancísticas a los nombres de sus fundadoras, obstaculiza el conocimiento y la comprensión de la danza como expresión artística, política, social y cultural debido a que, la danza, como toda actividad artística, es resultado de las estructuras histórico-sociales de las que forma

parte. Díaz nos invita a generar una forma de estructurar y analizar la historia de la danza mexicana que no se enfoque en la vida de los sujetos, sino en analizar de qué manera sus producciones se articulan con el contexto social y político, narrativa en la se haga evidente que la historia de la danza es producto de las relaciones de poder. Concluye afirmando que en la historia de la danza es esencial posicionar al cuerpo como elemento central del conocimiento generado, solo así, el cuerpo danzante podrá emerger como fuente primaria para una historia crítica de la danza que trascienda lo documental y abrace lo experiencial.

4.3.1 Las misiones culturales

Marín (2004), para analizar las características de la danza mexicana se sitúa en el periodo posrevolucionario, el cual marcó el inicio de un asentamiento político, económico, cultural y educativo cuyo objetivo fue la modernización y el establecimiento de una identidad nacional acorde con los principios de la revolución. En este proyecto, el arte se concibió como un elemento transformador y de difusión del discurso nacionalista. El autor describe que, en 1921, José Vasconcelos fue nombrado titular de la Secretaría de Educación Pública[29] por el presidente Álvaro Obregón. En su política cultural y educativa Vasconcelos aseguraba que no era suficiente difundir los conocimientos para enriquecer la inteligencia, sino que se debía orientar el espíritu al cultivo de la belleza por medio del arte. Para Vasconcelos, el arte era un fenómeno del mundo público por lo que podía ser utilizado "como medios para una íntima formación del espíritu humano, así como la creación de una identidad nacional" (p.50). Bernal (2001) explica que las características del proyecto cultural y educativo nacionalista se deben a que Vasconcelos tenía una gran sensibilidad estética y conocimientos sobre la psicología del pueblo mexicano de la postrevolución, por ello promovió la creación de un proyecto educativo y cultural para la renovación del espíritu nacional a través de las artes. Este proyecto implicó la creación de las condiciones necesarias para el renacimiento de actividades culturales y artísticas del país, las cuales eran muy escasas debido a la revolución. La identidad nacional había cobrado gran relevancia en las propuestas educativas a nivel internacional, por ello, Vasconcelos buscaba formar personas con la visión necesaria para profundizar en las diversas identidades culturales encarnadas en la cultura mexicana, por ello

[29] En adelante SEP.

impulsó iniciativas encabezadas por renombrados intelectuales que buscaban "forjar un verdadero sentido del ser y hacer mexicano" (p.51). El principal interés de este grupo de intelectuales fue recobrar la identidad como mexicanos e hispanoamericanos, ya que esta se había visto desplazada por la influencia extranjera de carácter anglosajón y francés al haber sido favorecida por el gobierno porfirista, para que así, bajo un sentido de colectividad, el pueblo mexicano pudiera identificarse como "raza mestiza". Vasconcelos buscaba "rehabilitar" el pensamiento colectivo mediante la formación de seres cultos aprovechando a las artes como instrumento de "formación interior, promoción del espíritu humano, descubrimiento de talentos mexicanos y vínculo de unión para fomentar la identidad nacional" (p.52). Su política educativa se caracterizó "por reconocer que la educación es primordial para el Estado" (p. 53), por ello se fundamentó en la certeza de que un pueblo educado responde mejor a los intereses políticos. En este proyecto, la educación debía adecuarse a la vida social y comunitaria, así como también a la comunidad y al contexto social y político presente mediante el enaltecimiento de las artes y los saberes populares sin la participación de extranjeros. Tanto Vasconcelos como los artistas de la época comprendían que, la educación estética del pueblo, se basaba en la difusión del arte y la participación de la gente. Vasconcelos tenía la convicción de que "las actividades artísticas contribuían a la sociabilidad del pueblo y se transformaban en vehículo de expresión de los sentimientos colectivos o de nuevos valores éticos y sociales" (Bernal, 2001 p.56). Vasconcelos creía en una profunda conexión entre la enseñanza de las artes y el humanismo cívico, esto se contrapuso a la concepción de educación y cultura proveniente de las élites que ostentaban el poder económico y político antes de la revolución. Las actividades artísticas y estéticas estuvieron a cargo del Departamento de Bellas Artes[30], y fueron incluidas desde la escuela primaria hasta los cursos más elevados de música, pintura y educación física. Es un dato de importancia que la danza no estaba considerada como una especialidad, sino que era parte de la educación física y de la especialidad de música. Marín menciona esto probablemente se debió a que no existía una institución oficial que avalara los estudios dancísticos. La danza, en un inicio, se contempló como parte complementaria de la música, integrándose en una especie de arte colectivo apto para los espectáculos educativos masivos, cuyo eje rector de su estética fueron las expresiones populares embellecidas y estilizadas, así, la danza mexicana se constituyó como expresión embellecida de contenidos de carácter educativo y social. Las artes no únicamente contribuyeron a la conformación de la identidad nacional, sino también fueron el

[30] En adelante DBA.

medio para expresarla y proyectarla al mundo. El arte generado en el periodo posrevolucionario, al ser un medio para expresar el sentir nacional y los valores en los que se fundamenta, logró integrarse a las nociones del arte moderno. Las acciones de Vasconcelos son valiosas no solo por la importancia que dio a la educación, en donde se integraron las artes como parte fundamental, sino también por ser precursor del humanismo cívico. El modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (presentado por la SEP en 2017) rescata la importancia de la educación para el desarrollo humano, la formación cívica y social a través de valores que fomenten el sentido de identidad, comunidad y pertenencia cultural. En este sentido, el proyecto Vasconcelista es innovador en la actualidad debido a que se fundamenta en el desarrollo de valores cívicos, éticos, estéticos y políticos a través de la educación.

Marín (2004), respecto a la política educativa y cultural de Vasconcelos, explica que se tenía la intención de sensibilizar, impulsar y estimular al pueblo por medio del arte con el fin de elevar su nivel social y cultural, para ello, formuló un plan colectivo e igualitario que tenía por misión la capacitación educativa, la reforma agraria y la integración de la cultura popular a la cultura nacional mediante una enorme campaña de alfabetización en donde incluyó al arte, a este proyecto le dio el nombre de Misión Cultural. Las Misiones Culturales se trataban de un cuerpo docente, de carácter transitorio, que desarrollaba una labor educativa en cursos breves para maestros rurales y particulares en servicio. Cada misión cultural fue una escuela itinerante con la tarea de instruir, educar y sensibilizar a los habitantes más pobres del medio rural y mejorar su nivel de vida. Uno de sus principales trabajos fue realizar actividades recreativas, lo cual dio lugar a *Los Institutos*, nombre que se dio a las reuniones de maestros en las que recibían enseñanzas teóricas y prácticas en danza, música, artes plásticas, deportes y organización social. La danza popular se convirtió en un elemento central debido a que cumplía el propósito de educar en el cuidado físico del cuerpo mediante la recreación, además contribuía a la afirmación de una identidad colectiva, al resurgimiento de la cultura tradicional y al desarrollo de una nueva creatividad de carácter nacionalista. En lo concerniente a la danza popular, este periodo significó una oportunidad para conocerla, investigarla y enseñarla. En las escuelas de arte se estimulaba la sensibilidad artística de la población mientras se establecían formas socialmente sanas de recreación colectiva. Esta labor continuó durante el régimen de Lázaro Cárdenas con la finalidad de implementar una educación socialista. En 1927, el movimiento cristero obstaculizó la labor educativa afectando el desarrollo de las escuelas rurales y de las misiones culturales. La lucha

armada campesina que se dio en Jalisco, Colima, Durango, Guanajuato, Zacatecas, Michoacán, Querétaro y Aguascalientes, fue promovida por la Liga Nacional de Defensa de la Liberación Religiosa en contra del gobierno de Calles. Este movimiento resultó lesivo para las misiones culturales ya que los maestros rurales y misioneros fueron atacados, contribuyendo a la disolución del proyecto. En la política Vasconcelista el arte se enfocó al cultivo y apreciación de la belleza. En el discurso político de Vasconcelos podemos observar la importancia que se le daba al arte al interior del proyecto de nación, en este se aprecia claramente la separación entre la inteligencia, entendida como capacidad ajena al campo artístico, y lo espiritual, como aspecto inherente al arte que se manifiesta mediante la belleza. Este discurso establece una clara distinción entre la formación interior y exterior, entre lo espiritual y lo intelectual, entre lo material y lo inmaterial dualidad que, en la ideología educativa de Vasconcelos, debía cultivarse de manera equilibrada para la evolución del ser. La danza, como manifestación artística y escénica en México, en sus orígenes estuvo emparentada a la música y la educación física, en consecuencia, se gestó al interior de ella un culto al cuerpo que se reflejó tanto en las políticas relativas al cuidado de la salud como en las educativas. En este origen la danza no era un campo autónomo del arte, del conocimiento o la educación; sin embargo, la aparición de instituciones de formación especializada en arte permitió que la danza se desarrollara y se conformara como campo autónomo. Podemos comprender que Vasconcelos, a través de su política educativa hizo del arte un medio para educar a la población y difundir la identidad nacional, construida mediante los discursos públicos, políticos y escénicos que se llevaban al pueblo. En este escenario, la presencia de los sistemas hegemónicos de control y disciplinamiento impuestos por el capitalismo se hacen presentes para ejercen su poder y acción a través de la política, la cultura, el arte y la educación. El pueblo fue disciplinado interna y externamente, objetiva y subjetivamente mediante la educación y el arte, por ello, las instituciones educativas especializadas en arte formaron parte del aparato de disciplinamiento gestado desde las esferas globales del capitalismo y la producción industrial. Si bien, la política Vasconcelista promulgó el reconocimiento de la diversidad cultural como fundamento para la reconstrucción de la identidad nacional, este proceso derivó en la conformación y reconocimiento de una sola identidad (mestiza) que logró homogeneizar las diferencias culturales, esto se reflejó en la danza y su enseñanza, pues en estas se privilegió la homogeneización de su estética y discurso expresivo mediante el disciplinamiento técnico del cuerpo y el movimiento.

4.3.2 El nacionalismo

De acuerdo con Tortajada (1998), la danza escénica surgió en nuestro país durante el periodo nacionalista, y lo hizo como un elemento importante al interior del mecanismo del gobierno para legitimar el poder de los vencedores de la revolución. Surgió en el intento por unificar la identidad del mexicano frente a la diversidad de etnias que integran al país. La autora advierte que si bien, las artes nacionalistas voltearon hacia la cultura indígena y las raíces prehispánicas para extraer elementos que pudieran formar parte de la esencia de lo mexicano, la identidad mexicana no se construyó exclusivamente con estos rasgos debido que la esencia mexicana es fundamentalmente mestiza, por lo tanto, la construcción de la identidad se entretejió con elementos culturales prehispánicos, el urbanismo y la industrialización, elementos para el desarrollo y progreso de las naciones modernas. Se debía construir la mexicanidad sobre las etnias indígenas para crear una identidad y cultura mestiza que reuniera lo mejor de ambas culturas; sin embargo, unificar bajo una sola identidad a todas las personas que habitan el territorio mexicano constituyó un mecanismo político de poder y legitimación, de control y dominio territorial que aseguró el lugar de poder a los mestizos.

En las artes, advierte Tortajada (1998), el imperante por construir una identidad nacional se vio reforzado por la necesidad de los artistas por romper con los cánones estéticos importados de Europa durante el Porfiriato. Esta auténtica necesidad de los artistas fue utilizada por la campaña nacionalista, la cual condujo los senderos de la producción artística hacia caminos convenientes con los intereses políticos del país. El trabajo creativo de los artistas de la época se limitó, durante tres décadas, a encontrar, construir y reflejar la esencia de lo mexicano; bajo este principio, el trabajo dancístico debía contribuir a la construcción y difusión del rostro de la nación. Díaz (2022) señala que la danza moderna mexicana tuvo su mayor auge en la posrevolución, periodo en que el Estado encontró en el arte una forma para consolidar la unidad nacional.

Izaguirre (2016), advierte que, en el nacionalismo, se puede apreciar claramente cómo los artistas formaron parte del aparato político de la época, ya que fueron ellos quienes reprodujeron, mediante su trabajo creativo, lo determinado por el poder. El gobierno estipulaba lo que era políticamente correcto crear: las obras artísticas eran validadas, reconocidas y apreciadas en función de su alineación con las políticas establecidas. En consecuencia, dentro de las instituciones educativas, el arte surgió bajo los parámetros determinados por las políticas nacionales. Estas, si

bien fomentaron la profesionalización de la danza, también definieron su comprensión, conceptualización, práctica y enseñanza. De la articulación entre arte y política, emergió tanto el rumbo que tomaría la enseñanza de la danza, como también sus características estéticas e ideológicas, a su vez determinantes de una profesionalización que se llevaría a cabo a través de las instituciones educativas que surgieron en esa época. Izaguirre menciona que, la profesionalización de la danza en México, se dio con el surgimiento de las instituciones oficiales de danza, organismos estructurantes del aparato político nacional. Tortajada (1998) detalla que la danza moderna llegó a México en 1939, etapa de florecimiento cultural y combatividad política del cardenismo a través de dos bailarinas: Waldeen Von Falkenstein y Anna Sokolow de Norte América. Sus danzas reflejan la lucha de las mujeres por posicionarse dentro del arte, por empoderarse y reclamar el derecho a decidir sobre su cuerpo, sobre lo que querían expresar y la manera de hacerlo, con ello dejaron de ser la bailarina supeditada a las enseñanzas del maestro o a lo que el coreógrafo quería expresar. A través de sus danzas reclamaron la capacidad que tenían para formarse a sí mismas y expresar sin intermediarios. La danza que surgió en México con la llegada de estas dos bailarinas, se vio cobijada por las políticas nacionalistas vigentes al contar con un espacio-lugar-cuerpo para transmitir sus doctrinas y posturas político-filosóficas de la danza a los bailarines ya formados por la Escuela Nacional de Danza. Sus producciones creativas las enriquecieron con el aporte de artistas nacionalistas de la pintura, la música, la literatura y el teatro que se sumaron al proyecto de nación; así, la danza moderna formó parte del surgimiento del arte moderno y revolucionario mexicano. Tortajada señala que la producción de danza moderna nacionalista, inició con el estreno de la obra "La Coronela" de Waldeen en 1940, "pieza coreográfica que buscaba reflejar la realidad mexicana, rescatar el arte indígena y retomar las raíces nacionales" (1998, p.18). La danza moderna mexicana se caracterizó por una estética inspirada en el muralismo mexicano, abordando temas como la lucha de clases, la reforma agraria y la expropiación petrolera. Si bien incorporaba rasgos indígenas, su figura predominante era el mestizo quien, siempre en pie de lucha, vencía para transformarse en el ícono del ideal mexicano. La estética del arte moderno mexicano es el resultado de la fusión única de elementos ideológicos, dentro de los cuales, la danza ocupó un lugar privilegiado ya que en ella pudieron confluir los elementos nacionalistas y el canon estético occidental de los lenguajes modernos del arte. La autora describe que, durante el periodo nacionalista, se crearon las instituciones y organismos que dieron cabida a la profesionalización y al rumbo que seguiría el desarrollo de la danza escénica mexicana.

Ramos (2015) advierte que, la conclusión del periodo nacionalista, en la primera mitad del siglo XX, se dio a razón del desgaste de la fe que los mexicanos tenían en la fuerza regeneradora y creadora de la Revolución Mexicana, aunque públicamente era necesario seguir creyendo en ella ya que no había otro discurso que diera coherencia a las instituciones y su proceder. Esto generó que el discurso dentro del ámbito de la cultura y el arte posterior a la revolución, se volviera contradictorio. Tortajada (1998) explica que, a partir de 1953, con los cambios gubernamentales y sin la presencia de un elemento aglutinador como lo fue Covarrubias, las diferentes tendencias de la danza moderna se manifestaron más claramente y tomaron caminos diversos: "aparecieron el Nuevo Teatro de Drama {1953} que promovía una experimentación en terrenos ajenos al nacionalismo, y el Ballet Contemporáneo {1954}, que pretendía seguir con los lineamientos del periodo de culminación de la danza nacionalista" (p.19). En 1957 el Ballet Contemporáneo y el Ballet Nacional realizaron una gira por Europa y China que les permitió a los artistas de estas compañías conocer lo que se hacía en dichos países. Esta confrontación de estéticas e ideologías los orilló a explorar nuevas propuestas "lo que aunado: al proceso de desarrollo del campo dancístico mexicano y a las modificaciones cualitativas de las políticas culturales del Estado, provocó que la danza moderna nacionalista se transformara" (p.20). Los cambios en las políticas culturales derivaron en menor apoyo gubernamental hacia la danza y sus instituciones, esto orilló a sus compañías a independizarse, lo que a su vez derivó en una diversificación de propuestas artísticas y estéticas de la danza.

Cardona, en el prólogo del libro "El Ballet de Cámara y sus antecedentes" (De la Rosa, 2000), nos da un panorama de la situación de la danza en México a finales de los años 50 y durante la década del 60, en donde encuentra como factores determinantes de la culminación de este periodo, las pugnas internas del gremio y su relación con el periodismo cultural de la época. La autora narra que, a finales de los cincuenta, la danza moderna oficial se encontraba desarticulada y sin la estabilidad necesaria para ser una opción viable para el desarrollo profesional de bailarines y coreógrafos. Esta situación provocó que la opinión de la prensa se dividiera, entorpeciendo el desarrollo de las compañías de danza oficiales. Los bailarines menos involucrados en este proceso respondieron con proyectos alternativos con claridad de propósito, entre ellos el Ballet de Cámara. Una de las características de esta agrupación era su disciplina rigurosa, que cimentó la necesidad artística de superar los lineamientos estéticos del ballet clásico. En su Declaración de Principios, los fundadores del Ballet de Cámara dejaron claro que su propuesta no era en contra del ballet,

sino que buscaban la revitalización de la danza. Dentro de los aspectos innovadores que caracterizaron el trabajo de esta compañía fueron la experimentación y la estructura organizativa interna desjerarquizada que trabajaba mediante la colaboración de todos los miembros. Estilísticamente, el trabajo de esta compañía empezaba a dar pistas de rompimiento con el nacionalismo. Como parte del declive de las compañías oficiales, en 1959 desaparecieron dos de las tres agrupaciones que formaban el Ballet de Bellas Artes con el fin de crear una sola compañía oficial de danza moderna, misma que desaparecería en 1963. Después de ello, el INBA asignó todo el presupuesto oficial a la compañía de ballet clásico, además, el gremio dancístico se vio afectado por pugnas internas. El Ballet de Cámara se comenzó a separar de la danza nacionalista al envolverse en una mística de trabajo que les otorgó autonomía creativa, lo cual fue refrescante en la escena dancística oficial. Esta etapa de efervescencia coincidió con la convocatoria lanzada por el INBA para integrar la nueva compañía oficial de danza clásica, donde el Ballet de Cámara pasó de vivir al margen del presupuesto a ser una compañía subsidiada en 1963.

Durán (1990), al analizar la transición de la danza moderna a la contemporánea, relata cómo Anna Sokolow (durante su estancia en México) criticó abiertamente la danza mexicana. Según sus declaraciones, los coreógrafos habían perdido de vista la complejidad del proceso creativo al reducir su enfoque a lo "mexicano", lo cual ella consideraba una limitación artística. Sokolow argumentaba que no existía una verdadera asimilación de la cultura mexicana en la danza ya que, si se eliminaban la música, los vestuarios y los títulos de las obras, nada en el movimiento mismo reflejaba esa identidad. Para ella, esta superficialidad derivaba en una restricción creativa, ya que la danza en México se limitaba a la pantomima al no explorar ni buscar un lenguaje de movimiento auténtico**.** Estas declaraciones fueron fuertemente rechazadas por los artistas mexicanos alineados al nacionalismo. Era notorio que en las intervenciones opuestas a las opiniones de Anna Sokolow existía un afán de reducirlo todo a la fórmula que hacía del nacionalismo en el arte la única manera posible de crear, y que calificaba a cualquier otra propuesta creativa y estética como reaccionaria, escapista y traidora a la patria. En el nacionalismo se debatió si el artista mexicano tenía el deber de dedicarse a interpretar lo mexicano, y se habló de un complejo de culpa del artista hacia la sociedad que hablaba de la responsabilidad de este por redimir al pueblo a través del arte. En el nacionalismo se pretendió reflejar el ambiente y tradiciones propias de lo mexicano dentro de la creación coreográfica, estos elementos requerían un trabajo intenso de documentación y laboratorio creativo. La naturaleza de esta práctica creativa requirió que el Estado asumiera la

obligación de crear y mantener las condiciones (económicas y de infraestructura) necesarias para que esta práctica ocurriera bajo los lineamientos impuestos. Cuando el discurso nacionalista y sus lineamientos se debilitaron, la congruencia de la interacción entre las políticas del Estado y el trabajo de los artistas se vio afectada, derivando en un menor apoyo a la danza y sus instituciones educativas, de creación y difusión escénica. Aunado a lo anterior, se sumaron las rivalidades y pugnas producto de la inequidad que el gobierno comenzó a brindarle a los artistas de la danza, así como el interés de los artistas por una autonomía creativa que les permitiera romper con el discurso nacionalista. Los gustos conservadores de la sociedad, los prejuicios de algunos artistas y la incomprensión por parte de las autoridades contribuyeron a que la danza escénica mexicana se percibiera en peligro de desaparecer.

Mediante este recorrido histórico-político podemos observar la alta incidencia que tuvo el gobierno durante el nacionalismo para el desarrollo del arte y la danza. Gracias a las políticas culturales y educativas, pudo surgir y consolidarse la danza como arte autónomo y campo de conocimiento socialmente valorado. Aunque los gobiernos posteriores a este periodo no otorgaron la misma importancia al arte en la vida política, cultural y educativa del país, el peso de las políticas nacionalistas en materia de arte, cultura y educación -al estar tan coherentemente articuladas- contribuyó a que las escuelas de danza se mantuvieran vigentes hasta la actualidad y encontraran cabida en la educación superior. La formación profesional en danza en nuestro país es una de las más sólidas del mundo. Sin embargo, dicha solidez está enraizada en ideologías educativas y cánones estéticos nacionalistas que conllevan conceptualizaciones específicas del arte, la danza, su creación y su enseñanza. Estos elementos han construido un régimen educativo tradicional que ha obstaculizado una evolución congruente y paralela entre sus prácticas creativas y pedagógicas.

4.3.3 Instituciones, personalidades y acontecimientos políticos que impulsaron la profesionalización de la danza en México

Marín (2004) señala que durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se implementó una reforma a la política educativa nacional que buscaba erradicar el fanatismo y los prejuicios, privilegiando en su lugar conceptos racionales y sociales. Esta educación estatal de carácter socialista excluyó deliberadamente todas las doctrinas religiosas del sistema educativo. Esta reforma provocó reacciones hostiles por parte de los grupos conservadores de la sociedad

mexicana ya que la orientación religiosa se vio afectada por las restricciones que el gobierno puso sobre la educación. Durante ese sexenio, el secretario de Educación Pública Gonzalo Vázquez Vela fundó el Instituto de Orientación Socialista. Sin embargo, esta política no alcanzó los resultados esperados debido a tres factores principales: la carencia de bases filosóficas sólidas, la insuficiencia de personal capacitado y la falta de precisión en los lineamientos por parte de las autoridades. Estas limitaciones condujeron al fracaso del proyecto. Tortajada (2008) narra que, durante el cardenismo, la educación a cargo de la SEP se definía como socialista debido a que buscaba combatir la miseria, el atraso cultural y el fanatismo para contribuir al despertar de la conciencia revolucionaria de las masas. El Departamento de Bellas Artes (DBA)[31], creado en 1946 y adscrito a la Subsecretaría de Cultura dependiente de la SEP, contribuyó a estimular la producción artística nacional, y a complementar la acción de carácter científico desarrollada por otros organismos. Al reconocer que las masas proletarias, aunque sensibles, carecían de los elementos necesarios para la apreciación estética del mundo, el arte fue concebido como instrumento de transformación social. Su naturaleza emotiva, accesible y de fácil difusión convertía al arte en el medio idóneo para este fin. Bajo esta premisa, el DBA estableció como principio ideológico que el arte, al cumplir una función social, debía mantener un compromiso ético con la sociedad. Para materializar estos postulados, el DBA llevó a cabo acciones concretas tales como: adaptación de contenidos musicales para difundir coros socialistas, difusión sistemática de la música folclórica, fomento a la literatura proletaria, apoyo preferente a obras de tendencia socialista, y creación de escuelas para trabajadores. Esta orientación definía a la cultura proletaria como la cultura de la Revolución. Tortajada señala que la concepción del arte que se manejó en las esferas oficiales de la época, permitió reconocerlo como una actividad sociocultural resultante de su contexto y circunstancias, y no como un fenómeno aislado producto de la "genialidad" de un creador; en este contexto, la figura del profesional del arte estuvo vinculada con la ideología del momento. La autora explica que además de las propuestas nacionalistas, existió otra corriente artística con planteamientos propios y renovadores, la de "los Contemporáneos" quienes, entre 1925 y 1930, buscaron nuevos caminos y experimentaron fuera del nacionalismo oficialista. Su trabajo creativo, sustentado en una rigurosa investigación, se manifestó en sus obras experimentales y en planteamientos teóricos y críticos sobre el arte. Posteriormente, en 1940, Ávila Camacho llegó al poder con un discurso de "unidad nacional", este generó un rompimiento con el proyecto cardenista de desarrollo y de cultura. En este discurso

[31] En adelante DBA.

estuvo presente el nacionalismo, pero con tintes sentimentales, lo que despolitizó a las clases populares. La SEP fue reestructurada, se creó la Dirección General de Educación Extraescolar y Estética a la que se integró el DBA. En su plan de trabajo se establecía la realización de investigaciones para detectar necesidades y causas de los problemas que se presentaban en las esferas del arte y las costumbres populares, para ello: se desarrollaron tareas de orientación y divulgación sobre la situación del arte nacional y extranjero, "se establecieron escuelas y laboratorios de bellas artes y se renovaron los programas de estudio; se realizaron campañas de alfabetización; difusión de conciertos, ballets, danzas autóctonas con carácter educativo, revolucionario, recreativo y de masas" (Tortajada, 2008, p.5) .

El concepto de educación estética fue un elemento central para cumplir el cometido general de la educación: situar al sujeto en su realidad y darle los instrumentos para llegar al equilibrio moral e intelectual. Estos principios determinaron los proyectos apoyados en el ámbito artístico. Algunos de los artistas que se profesionalizaron como burócratas culturales lograron tener mayor incidencia en las políticas culturales. Tortajada (1998) señala que durante el periodo de Miguel Alemán (1946-1952), se crearon dos de las instituciones más importantes para la profesionalización de la danza en México: el Instituto Nacional de Bellas Artes[32] (INBA) en 1946 y el Ballet Nacional de México en 1948. Con el INBA independiente de la SEP, funcionaba en México por primera vez un organismo oficial con amplias facultades para intervenir en el arte en todo el territorio nacional. Carlos Chávez, su primer director general, enfocó el trabajo a la educación, la creación y la profesionalización del arte. Con su experiencia como creador impulsó el surgimiento de varias escuelas, entre ellas la Academia de la Danza Mexicana, compañía profesional que buscaba contribuir a proyectar la identidad nacional deseada a partir de tres ejes: la investigación, la creación (con base en la anterior) y la difusión de la danza. En el sexenio de López Mateos (1958-1964) se creó la Subsecretaría de Asuntos Culturales de la SEP, esta agrupaba al INBA, al Instituto Nacional de Antropología e Historia, a la Dirección General de Educación Audiovisual y al Departamento de Bibliotecas. En el INBA se creó el Departamento de Coordinación encargado de: descentralizar la docencia y la difusión artística por medio de escuelas e institutos regionales; promover espectáculos en todo el país; y recopilar información sobre las danzas populares e indígenas. Esta última acción contribuyó a dejar a un lado las tendencias de la danza escénica generadas en otros países.

[32] En adelante INBA.

Ramos (2015), en su recopilación histórica sobre la danza en México, examina el surgimiento del Instituto Mexicano del Seguro Social[33] y su contribución al desarrollo cultural del país, destacando específicamente su influencia en la creación de instituciones de educación artística superior, particularmente en el ámbito dancístico. La autora interpreta que el surgimiento del IMSS se fundamenta en dos nociones clave: procedencia y emergencia. Estos conceptos reflejan, respectivamente, los procesos políticos históricos del país y las necesidades sociales urgentes que demandaban atención. Los seguros sociales emergieron internacionalmente durante el siglo XIX como respuesta a las exigencias del desarrollo capitalista y a las demandas del movimiento obrero, incorporando principios de seguridad y prevención. Este fenómeno propició, en 1919, la creación de la Organización Internacional del Trabajo, organismo que destacó la protección laboral frente a riesgos como un derecho fundamental. En Latinoamérica, entre los años 1911 y 1934, la prevención social cobró importancia. En México, el Estado asumió un rol protagónico en la implementación del seguro social, estableciéndolo con carácter obligatorio. En 1943 se creó el IMSS, configurándose como parte integral de una política social de Estado cuyo objetivo central era la mitigación de riesgos económicos y sanitarios mediante un sistema de financiamiento tripartita: contribuciones de los asegurados, de los empleadores y, en ciertos casos, del propio gobierno. En 1948, la Organización de las Naciones Unidas emite la Declaración de los Derechos Humanos, es esta se establece que toda persona tiene derecho a la seguridad social, económica, y cultural, elementos indispensables para su dignidad. En México, los grupos más desprotegidos desde el punto de vista de la seguridad social eran: los campesinos, las mujeres que participaban en la producción industrial, los empleados de la construcción y de la metalurgia, así como los hombres en edad avanzada que seguían trabajando. Esto dio lugar a importantes movimientos sociales como el de Cananea, Sonora en 1906, y al de Río Blanco, Veracruz en 1907. En 1914, los dirigentes de la Casa del Obrero Mundial organizaron una manifestación para entregarle a Venustiano Carranza un escrito en el que pedían protección y mejora de las condiciones laborales de la clase obrera. En 1917, el Estado asumió compromisos en materia social que se verían expresados en los artículos 3, 73 y 123 de la Constitución Mexicana. El artículo 3 garantiza el derecho y gratuidad de la enseñanza primaria; el 73 se refiere a aplicar medidas sanitarias preventivas en los casos de epidemias, enfermedades exóticas, alcoholismo y drogadicción; el 123 se refiere a la seguridad social en el trabajo, en este se indica que toda persona

[33] En adelante IMSS.

tiene derecho al trabajo digno y socialmente útil, por lo que otorga protección con asistencia médica a los trabajadores en: accidentes y enfermedades profesionales y no profesionales, maternidad, jubilación, invalidez y muerte. Ramos (2015) explica que, para el final de los años treinta, la danza en México ya era reconocida y admirada. A los artistas e intelectuales les llamaba la atención la danza moderna por su cercanía con la metáfora poética. Para ese entonces, el ballet ya había adquirido el rango de arte y espectáculo serio. En 1932 se inauguró la Escuela de Danza de carácter público que dependía del DBA y de la SEP. En 1937 adquirió la denominación de Escuela Nacional de Danza[34] dirigida por las hermanas Nellie y Gloria Campobello. Entre 1934 y 1940 visitaron México tres bailarinas extranjeras que impulsaron la profesionalización de la danza en el país: Nelsy Dambre, Anna Sokolow y Waldeen Von Falkenstein, quienes recibieron el apoyo de los intelectuales, artistas y promotores culturales. A inicios de los años cuarenta, la END experimentó una transformación fundamental en su orientación artística. Mientras que su misión original (en los años treinta) consistió en investigar las técnicas vanguardistas europeas y norteamericanas para desarrollar un lenguaje dancístico propio, basado en el análisis del movimiento corporal y las danzas autóctonas mexicanas, durante esta década optó por institucionalizar una compañía de danza clásica. Este cambio reflejó una transición desde la experimentación hacia la consolidación de formas académicas, en sintonía con las políticas culturales del México posrevolucionario. La compañía de danza clásica adoptó el nombre de Ballet de la Ciudad de México. El 30 de diciembre de 1946 se autorizó la ley que creó el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL). En febrero de 1947 se inauguró la Academia de la Danza Mexicana[35], convirtiéndose en la segunda escuela pública y profesional de danza dependiente del INBA. La ADM es importante porque muchos de sus egresados pasaron a formar parte del IMSS como bailarines, docentes u orientadores de actividades artísticas de las Casas de la Asegurada. Las Casas de la Asegurada representaron un componente fundamental en la política integral del IMSS, donde la promoción de la salud se complementaba con estrategias para elevar el bienestar socioeconómico y cultural de la población trabajadora. Este modelo de atención incluía tres ejes de acción: actividades deportivas para el cuidado físico, formación artística como desarrollo cultural, y capacitación en artes y oficios para el mejoramiento económico. El antecedente de las Casas de la Asegurada fueron los Centros de Proalfabetización debido a que, en 1943, la población

[34] En adelante END.
[35] En adelante ADM.

analfabeta en México era del 48%. La intención era disminuir la insalubridad, la ignorancia y las malas condiciones de vida mediante un sistema de brigadas educativas. Estos planes recayeron principalmente en las mujeres. Las Casas de la Asegurada tenían fundamento legal en los artículos 107 y 128 de la Ley del IMSS. El artículo 107 señala que una de sus principales funciones es "difundir conocimientos y prácticas de previsión social" (p.47), una de dichas prácticas fue la danza por ser considerada una práctica humana que conduce al conocimiento al involucrar de manera integral al sujeto, su voluntad y su conciencia. Ramos (2015) detalla que con las Casas de la Asegurada se buscó fortalecer la seguridad social en México apoyando a las mujeres mediante cursos de capacitación relativos a higiene, vestido, casa y recreación. La modalidad de enseñanza se dio a través de talleres clasificados como educación informal. Destacaron los talleres de alfabetización, primeros auxilios, canto, música, teatro, danza folclórica, danza moderna, danza clásica, pintura y teatro guiñol.

Por otra parte, El INBA se reestructuró dando soporte a la ADM al promover las carreras de bailarín de danza moderna y de danza regional. Se formaron el Ballet de Bellas Artes, la Compañía de Danzas Autóctonas y Regionales, se construyó la Unidad Artística y Cultural del Bosque, y se promovió la creación de las escuelas de danza en San Luis Potosí, Morelia, Guadalajara, Zacatecas y Xalapa. También se les dio una gran difusión a los talleres de danza clásica, moderna y regional de las Casas de la Asegurada del IMSS con el fin de fomentar un sentimiento de identidad nacional a las mujeres. La práctica dancística alcanzó velozmente un lugar privilegiado, sus espacios se consideraron sitios centrales de práctica y difusión que permitieron que la enseñanza de la danza se llevara a todo el país entretejiendo lo académico y lo no académico, lo culto y lo popular. Desde el punto de vista formativo, el Seguro Social aprovechó la metodología probada por bailarines y maestros formados en el INBA para la transmisión de la danza. Para 1958 había Casas de la Asegurada en todo el país, estas atendían a 100,000 participantes. En sus cursos se formaron bailarines que se dedicaron de manera profesional a la docencia o la interpretación.

Entre 1946 y 1968 Ramos (2015) advierte que en México se vivió un periodo de bonanza económica llamado el "milagro mexicano". Los factores que dieron lugar a este fenómeno fueron la expansión del comercio, la banca y la educación. La clase media se fortaleció, mientras a la par, crecía la población y el número de migrantes del campo a la ciudad quienes, al ubicarse en la periferia de la ciudad de México, formaron zonas de pobreza extrema. Estos contrastes dieron lugar a movimientos sociales obreros, campesinos y estudiantiles para los que el control sindical y

gremial no fue suficiente, dando lugar a acciones represivas violentas de parte del gobierno mediante el ejército y prácticas de asesinatos y desapariciones de líderes. La explosión demográfica ocasionó un desgaste en los servicios públicos. A partir de la década de los setenta, la demanda de servicios educativos aumentó y el número de universidades empezó a crecer de manera insuficiente. Se abrieron universidades estatales y privadas, algunos colegios e institutos se convirtieron en universidades. El INBA y la SEP instrumentaron programas que le dieron gran movilidad a la danza. Durante el sexenio de Díaz Ordaz (1964-1970) se crearon programas para difundir la cultura y acercar el arte a más sectores de la población, sobre todo a la clase media y a los jóvenes. La danza clásica fue la que recibió mayor apoyo. Las dos compañías de danza clásica de mayor presencia fueron Ballet Clásico de México (compañía oficial del INBA) y Ballet Concierto de México. Los tres grupos de danza moderna con mayor presencia nacional fueron: Ballet Nacional de México, Ballet Independiente y Ballet México Contemporáneo. En cuanto a la formación, en la década de los sesenta el INBA contaba con la Escuela Nacional de Danza, la ADM y cuatro Escuelas de Iniciación Artística. En diferentes estados de la república surgieron centros particulares, academias y centros dependientes de los estados y de las universidades, encargados de la enseñanza y difusión de la danza. En el estado de Sonora, en 1954, Martha Bracho creó la Academia de la Danza (perteneciente a la Universidad de Sonora) y el Grupo de la Universidad de Sonora, el cual gozaba de reconocimiento. En el Instituto Potosino de Bellas Artes, Lila López estuvo al frente de la Escuela de Danza Moderna y dirigió el Ballet Provincial.

De 1970 a 1976, Ramos (2015) señala que el INBA respaldó a la danza clásica con subsidio económico, sin embargo, las pugnas al interior de las compañías institucionales llevaron a dividir el presupuesto originalmente destinado a Ballet Clásico de México entre dos compañías: Ballet Clásico de México y Ballet Clásico de Bellas Artes. En 1975, con la llegada a México el Ballet Nacional de Cuba dirigido por Alicia Alonso, se firmó un convenio cultural entre el INBA y el Consejo Nacional de Cultura de Cuba para que las compañías de danza recibieran asesoría por parte de los bailarines cubanos. Otros grupos de danza clásica activos fueron Ballet Clásico 70 de Nellie Happee y el Taller Coreográfico de la UNAM dirigido por Gloria Contreras. Los grupos de danza contemporánea que entre 1970 y 1976 ocuparon la escena mexicana fueron: Ballet Nacional de México, Ballet Independiente y Expansión 7. Las agrupaciones que recibían subsidio eran el Ballet Contemporáneo de la ADM, Ballet Nacional de México y Ballet Independiente. En referencia a los organismos que impulsaron la danza en los años 70, Ramos (2015) encuentra que,

durante el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) se crearon el Consejo Nacional de Danza y el Consejo Nacional de Cultura y Recreación de los Trabajadores (CONACURT). El primero dependía de la SEP y funcionó un año, el segundo se creó oficialmente el 10 de julio de 1975 como un organismo descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Su actividad, durante 1975 y 1977, fue muy intensa y cubrió la mayoría de los planes que se había propuesto. Con relación a la enseñanza de la danza, la autora señala que:

> En la década de los setenta, el INBA vivió una fuerte reestructuración académica que abarcó todos los niveles, desde preescolar hasta licenciatura, a fin de lograr una formación integral de los estudiantes y contar con un mecanismo para detectar y estimular 'aptitudes' en el arte. (Ramos,2015, p.140)

En esta reestructuración académica, el bachillerato de arte se definió como un nuevo nivel educativo. La Dirección General de Acción Cultural y Social tenía la Escuela de Danza dirigida por Héctor Fink, en la que se impartía danza clásica, moderna y danza popular mexicana, esta institución no era parte del INBA. En la ciudad de Xalapa se crearon en 1974 la Escuela de Danza, el Taller de Danza y el Taller de Cantos y Danzas del Pueblo, y se abrieron las especialidades en Etnocoreografía y en Etnomusicología.

> Este trabajo permitió que el 2 de octubre de 1975 se estableciera la Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana, primera en México que otorgó el título de licenciado en danza contemporánea. De ahí surgieron el Ballet Contemporáneo, dirigido por Xavier Francis, y el Ballet Folklórico de la Universidad Veracruzana, encabezado por Miguel Vélez. (Ramos, 2015, p.142)

En relación con las instituciones-figuras de la danza escénica mexicana, Izaguirre (2016) destaca al Ballet Nacional de México-Guillermina Bravo, Ballet Folklórico de México-Amalia Hernández y el Taller Coreográfico de la UNAM-Gloria Contreras. El autor explica que estas compañías existieron, permanecieron y lograron constituirse como instituciones oficiales del estado debido a que sus proyectos artísticos se alineaban con las políticas gubernamentales posrevolucionarias. La danza folklórica fue la que más se utilizó como instrumento político, social y educativo debido a su plausible utilización como instrumento ideológico masivo. La unidad Guillermina Bravo-Ballet Nacional de México surgió como figura heroica que logró sortear las dificultades y existir pese a los cambios. El autor advierte que su surgimiento es resultado de la síntesis de las adversidades políticas atravesadas por el país. Dallal (2022), ejemplifica el desarrollo

de la danza mexicana a través de la obra de Guillermina Bravo (1920-2013). Señala que su trabajo artístico es tanto un reflejo de su vida como de los acontecimientos históricos, políticos y sociales en los que se vio envuelta, mismos que abarcan desde la expropiación petrolera hasta la modernización e industrialización. Los gobiernos de Lázaro Cárdenas hasta Miguel de la Madrid (1934-1988) son parte del largo proceso político-social implicado durante su trayecto de su vida, y se vuelven importantes en la profesionalización de la danza en tres niveles: la educación, la profesionalización y el desarrollo teórico de la creación coreográfica. De acuerdo con Dallal (2022), Guillermina Bravo se formó en la END, por lo que su educación involucra un posicionamiento frente al quehacer dancístico y su enseñanza en el que se tenía como recurso formativo corporal y estético básico al ballet. Posteriormente, Bravo se integró al elenco del Ballet de Bellas Artes dirigido por Waldeen, con el que se originó la danza moderna en México. El movimiento coreográfico y artístico de este momento contribuyó a que se fundara el INBA, cuyo director encomendó a Guillermina Bravo y Ana Mérida crear la ADM. En esta institución, la formación estaba integrada por la enseñanza de danzas autóctonas y técnicas de danza moderna. Tras un año en la dirección, Guillermina Bravo renuncia y funda el Ballet Nacional de México como compañía independiente de danza moderna y contemporánea caracterizada por la transformación constante de sus técnicas de enseñanza, lo que derivó en una diversidad de estéticas y propuestas artísticas. Su trabajo creativo transitó de la narratividad anecdótica de la danza moderna a la danza conceptual de la danza contemporánea mexicana. Esta compañía constituyó una guía para la evolución dancística en el país. Guillermina Bravo realizó importantes aportaciones a la estructura educativa de la danza en la que se tomó a la técnica Graham como base de la formación corporal.

Podemos observar que son varios los factores involucrados en el desarrollo de la danza moderna mexicana. Su origen data del periodo nacionalista y se mantiene a lo largo de siete sexenios (1934-1976). Cada una de las personalidades involucradas, intencionada o involuntariamente, contribuyeron a su profesionalización y evolución. En el marco de las políticas e instituciones posrevolucionarias, las ideologías dominantes -racionalismo y socialismo- convergían con el capitalismo en dos fundamentos: la cientificidad y la industrialización. Estos pilares, característicos de las sociedades modernas a las que México aspiraba pertenecer, sustentaron un proyecto civilizatorio que buscaba erradicar las cosmovisiones tradicionales y los fanatismos religiosos que permeaban la educación. El objetivo era sustituir estos elementos por

nuevos paradigmas basados en el conocimiento científico, acorde con los modelos de progreso de la época. El proyecto educativo moderno estructuró el conocimiento mediante su segmentación en áreas disciplinares específicas, organizando sistemáticamente las prácticas que los conforman. En este contexto, el arte adquirió una doble función: por un lado, constituyo una herramienta para la comprensión emocional del mundo; por otro, fue instrumento del conocimiento racional. Esta dualidad generó un enfoque social del arte que, particularmente en el caso de la danza escénica mexicana, ha mantenido continuidad histórica tanto en sus procesos creativos como pedagógicos. Desde el periodo nacionalista, el contenido de las obras dancísticas adoptó una tendencia socialista centrada en la lucha de clases y la denuncia social. Cualquier discurso generado fuera de estos lineamientos, cánones e ideologías fue rechazado por las esferas dominantes y sus instituciones, quedando al margen del desarrollo artístico. Este fenómeno contribuyó a la formación de una identidad dancística moldeada por el aparato político mexicano, aunque también influenciada por factores globales políticos y económicos. El vínculo entre la producción dancística en México y las problemáticas sociales constituye una orientación que se ha mantenido hasta la actualidad. Es importante destacar que las instituciones han impulsado la descentralización de la danza, su profesionalización y la diversificación de su enseñanza.

Mendoza (2014) describe que en los años treinta el país vivió un periodo de estabilización política que dio lugar a los primeros intentos por institucionalizar y profesionalizar la danza. Las primeras acciones generadas fueron crear espacios oficiales para la danza, esto dio cabida a la conformación de la danza académica en el país. En 1932 la SEP instaura la Escuela de Danza bajo el principio de implementar una danza nacionalista y socialista creada para un público de nivel socioeconómico medio: la burguesía, por considerar que esta contaba con la capacidad adquisitiva y el nivel cultural necesario para acceder y apreciar al arte. Las compañías extranjeras que en ese entonces fueron invitadas a México (American Ballet Theater y los Ballets Rusos de Diaghilev) reflejaban lo que el país aspiraba en materia de danza. Su presencia en nuestro país influyó en el gusto del público y en la expectativa respecto a lo que se deseaba y esperaba ver en las compañías de danza mexicanas. Estas aspiraciones fueron compartidas por los altos funcionarios en materia de educación, cultura y arte. Las obras que las compañías extranjeras trajeron a México (de ballet y danza moderna) influyeron en la idea de lo que la danza profesional debe ser, sus posibilidades discursivas y expresivas, así como en los elementos formativos que su enseñanza requiere. La asesoría que la danza recibió por parte de las compañías que visitaban el país, fue primordial para

que la danza mexicana y su profesionalización adquiriera características europeas que se vieron reflejadas tanto en el trabajo artístico como en la enseñanza. Su influencia guio a la danza mexicana por un territorio ajeno, ya que su identidad se construyó del discurso nacionalista y de la influencia de las corrientes europeas y norteamericanas de danza. Mendoza señala que la presencia recurrente de bailarines y maestros extranjeros en México reflejaba la desconfianza de las autoridades hacia los artistas nacionales para desarrollar una danza que atrajera tanto al público local como internacional. Cabe destacar que la interacción entre el enfoque nacionalista y las influencias estéticas europeas dio origen a los primeros planes de estudio dancístico. En estos, el ballet clásico se estableció como base técnica a la cual se sumaron danzas populares y tradicionales mexicanas ya que se esperaba que de este conjunto surgiera la danza nacional.

Mendoza (2014) analiza cómo el surgimiento de la danza moderna en Europa y Estados Unidos provocó en México un debate artístico sobre la orientación estética que debían adoptar las compañías oficiales: la tradición del ballet o la innovación de la danza moderna. Durante el periodo en que Covarrubias estuvo al frente del INBA (1959-1962) se acusó a la danza mexicana de carencia técnica, de falta de cohesión y posicionamiento ideológico propio resultante de la rivalidad existente entre los directores y coreógrafos de las compañías institucionales. Al interior del gremio dancístico, los docentes y bailarines que pertenecían al ballet o la danza moderna, se descalificaban mutuamente. Los defensores de la danza moderna argumentaban que el ballet se fundamentaba exclusivamente en el dominio técnico, reduciendo sus propuestas escénicas a un mero ejercicio de virtuosismo escénico y técnico. Criticaban a esta disciplina por su carácter artificial y su función como espectáculo masivo sustentado en elementos visuales y narrativos de su estética. En contraste, valoraban a la danza moderna como una expresión artística cuya composición era intelectual y audaz, aunque precisamente estas cualidades vanguardistas limitaron su aceptación por el público. Los bailarines de danza moderna acusaban al ballet de ser una manifestación carente de sentido y profundidad artística e intelectual, en contraste con las obras de danza moderna caracterizadas por ser reflexivas y contener posicionamientos de denuncia social. Las compañías institucionales (tales como el Ballet Clásico de México que, posteriormente se convirtió en lo que hoy conocemos como la Compañía Nacional de Danza) optaron por el ballet como medio formativo y estilístico.

Mientras otros países, durante los setentas, la danza se inclinaba hacia otras concepciones creativas, ideológicas, estéticas y formativas distintas a las del ballet y la danza moderna, en

México se fortalecía la formación técnica del bailarín bajo la misión de exaltar la armonía estructural y la belleza a través de los cuerpos en movimiento, esto derivó en una ruta de excelencia técnica para la enseñanza de la danza que dejó fuera otros aspectos teóricos ya existentes, así como la diversidad de posibilidades creativas que ya habían surgido en otros países dentro del movimiento de danza posmoderna. De acuerdo con Mendoza (2014), en el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), México abrió sus puertas a las tendencias modernizadoras globales con la intención de dar fin a la crisis económica del país. La política modernizadora de México buscó incrementar la productividad para integrar a México en los países desarrollados, ello requería fortalecer la educación. Las reformas educativas implementadas en 1984, y concretadas en el Programa de Educación, establecieron que toda la formación normalista alcanzaría el grado de licenciatura. Esta disposición afectó directamente a las instituciones de nivel medio dedicadas a la formación docente, como fue el caso de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello[36]. Como institución formadora de profesores en danza, la escuela reestructuró sus planes de estudio para integrarse al nivel superior, adaptándose a los nuevos requerimientos del sistema educativo nacional. El periodo modernista en política cultural concluyó durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), marcando un distanciamiento significativo de los modelos implementados por Echeverría y López Portillo. Esta nueva etapa se caracterizó por la adopción de políticas globalizadoras y neoliberales. Uno de sus hitos fundamentales fue la creación de CONACULTA como órgano desconcentrado de la SEP, para coordinar y regular a las instituciones artísticas y culturales en el Distrito Federal, incluyendo aquellas adscritas al INBA. Como resultado de esta política se creó el Centro Nacional de las Artes[37], institución en la que se creó un sistema nacional de educación artística para ofertar estudios superiores en artes, lo que condujo al reordenamiento de todos los niveles educativos de enseñanza artística existentes. Se crearon escuelas de iniciación y especialización artística, bachilleratos en artes, se fortalecieron académicamente las escuelas profesionales y se dio apertura a carreras de arte en el nivel superior. El CENART surgió como un espacio que permitiría agrupar, controlar y evaluar a las escuelas nacionales de arte presentes en el Distrito Federal con mejores condiciones para generar una educación artística con un enfoque interdisciplinar. En ese momento existían cuatro escuelas profesionales de danza del INBA en el nivel medio superior en el Distrito Federal, sin embargo,

[36] En adelante ENDNyGC.
[37] En adelante CENART.

solo una podría integrarse al CENART para transformarse en licenciatura. Las escuelas existentes eran: Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (con especialidades en ballet, contemporáneo y folclor) y la ADM, ambas enfocadas a la formación de bailarines; el Centro de Investigación Coreográfica[38], enfocado a la formación de coreógrafos; y la ENDNyGC, enfocada a la formación de maestros. De estas escuelas únicamente el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza se trasladó al CENART. Al integrarse se transformó en la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea[39] con las especialidades de ballet y contemporáneo. La especialidad de folclor quedó fuera, conformando en el nivel medio superior lo que hoy conocemos como la Escuela Nacional de Danza Folclórica[40]. El CENART era la única institución autorizada para ofertar licenciaturas en arte, por lo tanto, las escuelas que quedaron fuera no pudieron aspirar a otorgar ese grado académico; sin embargo, la ENDNyGC, derivado de la reforma educativa de 1984, pudo transformarse en licenciatura en danza enfocada a la formación de maestros, y fue hasta 1993 que consiguió el aval de la SEP. Este organismo le exigió fortalecer sus áreas teóricas, en donde, posteriormente, predominó el área psicopedagógica. Con Ernesto Zedillo (1994-2000) las políticas educativas no se modificaron, sin embargo, se crearon mecanismos para evaluar a los programas de educación en el nivel superior: el CENEVAL[41] y CIEES[42]. La aplicación de estos mecanismos de evaluación durante el periodo de Fox (2000-2006), permitieron que las demás escuelas del INBA que no formaban parte del CENART, al ser evaluadas, pudieran transformarse en licenciaturas. Durante el gobierno de Vicente Fox (2000-2006), la política educativa enfocada en la descentralización de la educación media y superior permitió la apertura de programas de arte en instituciones de educación superior en diversos estados de la República. Este proceso impulsó significativamente la profesionalización de la danza folclórica y contemporánea, además de fomentar el desarrollo dancístico en el interior del país mediante la creación de festivales, cursos y seminarios. Estas iniciativas no solo generaron nuevas oportunidades laborales para los egresados del CENART y del INBA, sino también evidenciaron la necesidad de consolidar la profesionalización de la danza a nivel nacional. La incorporación de la danza al nivel superior exigió el fortalecimiento de sus bases teóricas, lo que propició el interés

[38] En adelante CICO.
[39] En adelante ENDCC.
[40] En adelante ENDF.
[41] Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
[42] Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

de otras disciplinas académicas por estudiar y reflexionar sobre sus prácticas. Como consecuencia, los profesionales de la danza se vieron en la necesidad de adquirir conocimientos multidisciplinarios que les permitieran abordar su quehacer artístico desde diversos enfoques teóricos y metodológicos. Este fenómeno contribuyó a la consolidación de la danza como campo de conocimiento científico, dotándola de mayor rigor analítico y académico.

Tortajada (2011) describe que, durante esta época, en las escuelas de las tres especialidades de danza (clásica, contemporánea y folclórica) surgió un interés tanto por las metodologías más eficaces y productivas para la formación corporal, como por la unificación de criterios y procedimientos provenientes de las diferentes escuelas existentes en el mundo, los cual fueron seleccionados en función de los resultados que habían producido en otros países y en relación con la medida en que estos pudieran adaptarse a las características de los cuerpos mexicanos. Las compañías y las escuelas de danza, tanto públicas como privadas, se involucraron en este proceso: el Ballet Nacional puso énfasis en tecnificar los cuerpos mediante la técnica Graham; el Ballet Independiente recurrió al ballet, la técnica Graham y la acrobacia; la Compañía Oficial de Ballet obtuvo apoyo soviético primero y luego la asesoría cubana; el Taller Coreográfico de la UNAM[43] optó por tener bases rusas; y la Academia de la Danza Mexicana se encargó de sistematizar la enseñanza de la danza tradicional. Paralelamente, era fundamental redefinir la percepción social de la danza como profesión legítima. La narrativa del "sacrificio" asociada a sus practicantes funcionó para dignificar la disciplina y posicionarla como una carrera respetable. Este proceso de legitimación coincidió con un momento de expansión institucional, en donde dependencias gubernamentales clave como SEP, IMSS e INBA establecieron redes de escuelas de danza de acceso gratuito, democratizando así la formación dancística. Estas acciones conjuntas proyectaban un horizonte optimista para el desarrollo profesional de la danza en México al articular, por primera vez, un sistema de educación artística pública, accesible a amplios sectores sociales.

Mediante un recorrido histórico de la danza escénica mexicana, analizado desde el ámbito institucional, observamos que la profesionalización en provincia ocurrió al interior de las universidades, mientras que en el Distrito Federal (hoy Ciudad de México) se desarrolló dentro del CENART. Esta dinámica generó una desventaja para las escuelas del INBA —precursoras de la enseñanza formal y sistematizada de la danza en el país—, las cuales, frente a la profesionalización de la enseñanza de la danza en las IES, seguían sin poder ofertar el nivel de licenciatura. Señala

[43] Universidad Nacional Autónoma de México.

Mendoza (2014) que, en 2004, Omar Chacona, subdirector General de Investigación y Educación del INBA, hizo que las escuelas del INBA fueran evaluadas por las agencias acreditadoras de IES. Este proceso evidenció la falta de actualización de los planes de estudios, a los que se les exigió incorporar otros saberes formativos no estrictamente dancísticos. Como resultado, en 2006, se autorizó que las escuelas de danza del Distrito Federal que no formaban parte del CENART (la ADM Y ENDF) ofertaran el nivel de licenciatura, únicamente el CICO quedó, hasta la fecha, en el nivel medio superior, aislado del resto de IES, quienes debieron integrar a la creación coreográfica como una disciplina complementaria a la formación de bailarines o maestros. Esta acción ha contribuido a restarle, en comparación con otros aspectos disciplinares y teóricos de la danza, importancia dentro de: la educación, el diseño curricular y la práctica pedagógica, lo que a su vez ha influido tanto en la relación de los estudiantes con esta asignatura y las posibilidades que de esta derivan en el ejercicio de la profesión, como en el detrimento de su evolución teórica y práctica al interior del campo profesional de la danza mexicana. Derivado de las diversas políticas culturales y educativas por las que ha atravesado el país, se fortaleció el sistema de educación superior al integrar dentro de sus carreras a las diversas manifestaciones artísticas. En este trayecto de institucionalización podemos observar la manera en que las políticas educativas impactaron en el desarrollo de la danza como profesión, en su infraestructura y modelos educativos, ya que estos se derivan tanto de las políticas económicas, sociales y educativas globales, como de la manera en que son llevadas al interior de cada país bajo sus propios conceptos de evolución, desarrollo, modernización y educación.

Al revisar la descripción sintética y el análisis histórico de la institucionalización de la danza en México realizado por Mendoza (2014), se comprende por qué, desde sus orígenes hasta la actualidad, los planes de estudio de las licenciaturas en danza en provincia son similares a los de las escuelas del INBA, ya que fueron elaborados por —o en colaboración con— los mismos maestros que diseñaron los programas de dichas escuelas, los cuales, a su vez, se crearon bajo la asesoría de docentes de compañías extranjeras (de Rusia, Estados Unidos y Cuba) que visitaban México. La cercanía de México con estas naciones fue resultado del posicionamiento geopolítico que adoptó el país al concluir la Segunda Guerra Mundial al integrarse al bloque capitalista encabezado por Estados Unidos y la Unión Soviética. Esto explica la notable influencia que el ballet (de origen ruso) y la danza moderna (estadounidense) ejercieron en el desarrollo de la danza escénica mexicana. Asimismo, destaca la colaboración con bailarines cubanos, producto del

convenio que la Dirección de Danza del INBA firmó con Cuba en 1975 durante el gobierno de Luis Echeverría, "con el que se pretendía capacitar a la comunidad docente de la primera escuela pública de danza" (Ramos, 2009, p. 88). Cabe señalar que los primeros maestros que integraron las plantas docentes de las licenciaturas en danza carecían de estudios formalmente avalados, por ello, estas plantas se conformaron principalmente con bailarines y maestros de amplia y reconocida trayectoria práctica.

Ramos (2009) señala que, en sus inicios, la enseñanza profesional de la danza solo requería los conocimientos disciplinares específicos, sumados a la experiencia práctica de los docentes como bailarines o coreógrafos, quienes transmitían saberes bajo un marco de actitudes y valores propios del quehacer dancístico. Sin embargo, al integrarse al nivel superior, esta formación debió ampliarse para cubrir otras exigencias educativas, requiriendo que los docentes desarrollaran nuevos conocimientos, habilidades y competencias. Según Ramos, durante la década de 1970 la educación en danza se concebía como un acto formativo-instructivo centrado en la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades físicas. No obstante, esta concepción evolucionó gradualmente hacia una visión de la educación como proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implicó incorporar elementos para optimizar dicho proceso entre los que destacan: nociones pedagógicas y didácticas que debían ser analizadas y adaptadas específicamente a la enseñanza dancística. Este cambio marcó el reconocimiento de la posibilidad -y necesidad- de desarrollar una pedagogía específica para la danza.

> Abrir una licenciatura en enseñanza de la danza y expedir títulos hizo aún más palpable la necesidad de ir “cientifizando” el oficio, es decir, valerse de herramientas didácticas y pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina. (Ramos, 2009, p.89)

Ramos (2009) señala que, desde el periodo nacionalista hasta la actualidad, la enseñanza de la danza ha transitado de ser concebida como medio de socialización, a convertirse en una forma de educación para desarrollar individuos competitivos en el mercado laboral. Este panorama invita a reflexionar: ¿a qué intereses responden los actuales planteamientos educativos en danza? ¿A los del mercado global, a los de la disciplina misma, a sus prácticas o a los de los sujetos involucrados en el proceso educativo? ¿Cómo se manifiesta esto en los planes de estudio, diseños curriculares, contenidos programáticos, prácticas pedagógicas y en el conocimiento generado? ¿Hasta qué punto los posicionamientos políticos impactan los ámbitos educativos, disciplinares y laborales del campo dancístico? De este tipo de cuestionamientos se han generado debates vigentes sobre la

congruencia entre lo que se enseña en las carreras de danza y el título que se otorga; y sobre la correspondencia entre lo que la formación profesional imparte y lo que demandan la sociedad y el campo dancístico-cultural. Por otra parte, resulta paradójico que, aunque la primera licenciatura en danza en México se estableció en 1937 y esta profesión se imparte como carrera universitaria desde hace 86 años en múltiples IES, actualmente solo exista un posgrado en danza en el país, precisamente, adscrito al INBA. La inserción de la danza en el nivel superior permitió su profesionalización según las normativas de los organismos reguladores de las IES. Este proceso generó transformaciones internas en el campo educativo de la danza y, simultáneamente, estos mecanismos institucionales contribuyeron a que esta manifestación artística adquiriera reconocimiento como profesión con validez, a nivel nacional, equiparable con cualquier otra.

En esta revisión podemos concluir que las características actuales de la danza escénica mexicana son producto de dos factores determinantes: el primero, de su inserción en las IES; y segundo, de las políticas culturales que permitieron su inclusión en estos espacios de profesionalización. El surgimiento y desarrollo de la danza escénica mexicana, con sus particularidades escénicas, creativas y académicas, deriva de la concepción política sobre la función social del arte; mientras que su estética emerge de la síntesis entre los principales géneros dancísticos que llegaron a México durante el periodo nacionalista: el ballet clásico ruso y la danza moderna estadounidense. Desde estos países se importaron cánones estéticos que entienden el arte como manifestación física capaz de expresar, mediante la belleza, dimensiones inmateriales: el espíritu (en el arte clásico) y la emoción (en el arte moderno). En esta dualidad conceptual se concibe al cuerpo y al movimiento como medios de expresión y discurso artístico. Como resultado, la danza escénica mexicana logró articular armoniosamente belleza formal y expresividad subjetiva, características que posteriormente se integraron a su pedagogía: la primera, mediante el dominio físico del cuerpo a través del trabajo técnico; y la segunda, a través del dominio de la subjetividad, eje fundamental de la creación coreográfica.

4.3.4 La danza contemporánea y posmoderna en México

Según Izaguirre (2016), fue en la década de 1970 cuando comenzó a surgir, al interior de las agrupaciones independientes de danza, un posicionamiento autónomo sobre la disciplina y su práctica. Hasta entonces, no habían existido conflictos ideológicos entre las directrices estatales

respecto a la función del arte y las posturas artísticas, ya que ambas convergían en la búsqueda de un fin común. Sin embargo, los desafíos que enfrentaron las agrupaciones e instituciones dancísticas, tras el periodo nacionalista, reflejan las adversidades políticas del momento, las cuales no consideraban las necesidades reales de los profesionales de la danza para su desarrollo y consolidación. En este contexto, las artes, y la danza en particular, debían alinearse a los intereses gubernamentales o, al menos, adaptarse a las políticas dominantes en materia de cultura y educación. Como consecuencia, las instituciones de formación profesional en danza no pudieron responder a las demandas sociales cambiantes ni a las necesidades propias de la danza como campo autónomo, sino a las exigencias del Estado para garantizar su supervivencia bajo los lineamientos de cada sexenio. Así, la inestabilidad política y económica del país en ese periodo, se tradujo en crisis recurrentes para las instituciones artísticas y educativas que quedaron supeditadas a las fluctuaciones del sistema.

Tortajada (2011), mediante registros periodísticos realiza un recuento y análisis de los problemas que atravesaba la danza en la ciudad de México en la década de los años 70. Menciona que existieron dos vertientes: los grupos que priorizaban la tradición cultural, y los que se abocaron a nuevas corrientes influenciados por el arte posmoderno. Explica que, a inicios de esta década, entre todos los grupos sumaban un total de 200 bailarines profesionales; mientras que el total de alumnos en las escuelas de danza era de casi 600, por lo que sus egresados difícilmente se lograban incorporar al campo profesional debido a la falta de subvenciones gubernamentales para desarrollar más espacios laborales. Las compañías existentes tenían un pobre soporte financiero, y los bailarines, baja remuneración económica. Tortajada encuentra como posibles causas de la escasez de alumnado y de la falta de oportunidades laborales, la poca promoción y la ausencia de lo que hoy se denomina “creación de públicos”. En este panorama, avanzando en los primeros años de la década de los setenta, creció el número de bailarines y agrupaciones dancísticas independientes profesionales, semiprofesionales y amateurs. La danza se convirtió, poco a poco, en una actividad popular al tener mayor aceptación del público, lo que condujo a un mayor número de interesados en su práctica profesional. La falta de apoyos institucionales para la creación de teatros, la dificultad de acceso a ellos, de gestionar presentaciones, temporadas y su respectiva difusión, afectó a las compañías oficiales repercutiendo duramente en los grupos que no recibían ningún tipo de subsidio. De acuerdo con la autora, un factor importante es que, la danza, es una actividad costosa, y tanto a nivel local como mundial, los artistas se enfrentan a problemas de sobrevivencia

por falta de recursos económicos. La inversión que se requiere en las áreas de educación y promoción de la danza es muy elevada, y solo dan cabida a un reducido número de alumnos. En cuestiones de difusión y promoción dancística se requiere de infraestructura teatral, técnica y campañas publicitarias para llegar a un público que, en términos generales, no se interesa en la danza debido al desconocimiento de esta actividad. Aunado a esto, no había claridad en las políticas culturales en materia de danza, ni continuidad en los proyectos. Los pocos apoyos iban orientados a las preferencias de la burocracia cultural en turno. Otro factor eran los sueldos de los bailarines, pues el Estado no consideraba que se les debía pagar como a cualquier otro profesional porque su actividad era cultural o recreativa. El poco dinero asignado a la danza pasaba por una ruta burocrática muy poco clara, a pesar de existir el Departamento de Danza del INBA quien aprobaba proyectos individuales mediante "favoritismos" en lugar de coordinar la labor de las compañías que ya existían. En ese contexto de carencias fue natural que surgieran tensiones que impedían la unificación de los profesionales de la danza. Los grupos continuaban trabajando por verdadera vocación: "la danza mexicana era pobre, pero porque no contaba con recursos y no porque tuviera una filosofía que le diera sentido a la pobreza" (p.85). Tortajada describe que, en esa época, no existía mucha producción y se bailaba para poco público, pero se había logrado una calidad mayor (desde lo técnico hasta lo escénico) que le permitió a la danza renovarse y producir bailarines y obras de mayor calidad. Se percibía una avidez de explorar y experimentar con los elementos propios de la danza. Tanto en el ballet como en la danza contemporánea, este interés logró ampliar la diversidad discursiva dando pasó al desarrollo de ideas innovadoras, aunque estas tendencias no fueron generales: "en contraparte, había un sector de la danza y crítica mexicanas, en especial de la contemporánea, que refutaban esa propuesta experimental y acusaban a quienes la realizaban de seguir patrones extranjeros" (p.85). Otro de los problemas a los que se enfrentaba la danza fue el recurso humano, ya que no había muchos jóvenes dispuestos a llevar la vida severa del bailarín, que hacía referencia a la idea de una vida de sacrificio, dolor físico y total entrega en situación de precariedad, difundida por los propios artistas. En el contexto mexicano, el machismo de la época era un problema que impedía que los varones se acercaran a la danza.

Durán (1990), realiza una búsqueda profunda para develar la identidad de la danza moderna mexicana. Comienza estudiando a la danza estadounidenses en la década de los 60, época en la que surgió una nueva concepción de la danza, producto tanto de la oposición al academicismo, como por una crítica sobre la danza misma y su lenguaje. La danza mexicana tuvo este

rompimiento con lo académico de manera tardía, probablemente porque en esa época no existía en nuestro país una discusión teórica, desde el territorio de las artes y la danza, sobre el cuerpo, el lenguaje de movimiento y los procesos creación coreográfica, ni se concebían otros recursos que no fueran técnicos o metodológicos para la formación corporal y creativa del bailarín. Tras el reconocimiento en Alemania y Norteamérica de las máximas exponentes de la danza moderna: Mary Wigman, Martha Graham y Doris Humphrey, la danza comenzó a interesarse por buscar la naturaleza propia del movimiento dancístico y los elementos que la integran. Esta búsqueda se encaminó a encontrar su particular forma de expresión y su poética, lo que dio origen a nuevos discursos escénicos, estéticos y creativos que podemos encontrar a partir del trabajo realizado por el colectivo interdisciplinario Judson Memorial Church en Nueva York, considerado la cuna de la danza posmoderna que, en 1962, se transformó en el Judson Dance Theater. En Europa se imponía la renovación en todas las artes a través del énfasis puesto en la creación de imágenes que reflejaran las emociones del artista. El subjetivismo expresionista influenció la creación y la escena dancística mexicana, conduciéndola a separarse del discurso nacionalista, sin por esto lograr introducirse en los territorios del arte y la danza posmoderna.

El desarrollo de la danza en México de los 70 y 80, fue resultado de la interacción entre el conservadurismo nacionalista, la influencia extranjera de las nuevas corrientes artísticas, y los cambios en la política gubernamental que, al dar menos apoyo a la danza, sus instituciones y compañías, ocasionaron que los artistas se vieran forzados a incursionar en un terreno desconocido abierto a la experimentación, esto dio origen a una diversidad de propuestas e iniciativas que se vieron, hacia el exterior del gremio, como una falta de unidad y propósito; sin embargo, podemos advertir que esta diversidad puede englobarse en dos corrientes: la de los defensores del discurso nacionalista, y la de aquellos que la rechazaron al reclamar una autonomía creativa y estética en terrenos ajenos al nacionalismo. La estabilidad ideológica, institucional y económica que se generó durante el nacionalismo permitió el desarrollo profesional de la danza; no obstante, la desestabilidad producida por los cambios políticos y sociales se vieron reflejados en la separación del gremio dancístico, derivando en el desprestigio y desaparición de las compañías institucionales. Estos acontecimientos abrieron la puerta a la diversificación creativa, estética y discursiva de la danza mexicana que, sin tener un propósito en común que amalgamara y unificara a los artistas, se comenzaron a generar proyectos y propuestas individuales basadas en la experimentación, principio fundamental de la danza posmoderna.

Díaz (2022), aborda dos momentos históricos de la danza en México: el primero se denomina danza moderna mexicana, periodo comprendido entre 1930 y 1950, caracterizado por danzas narrativas con elementos populares de la cultura nacional posteriores a la revolución; y el segundo, la danza contemporánea mexicana, que abarca desde 1960 hasta la actualidad, esta se caracteriza por danzas que se separan de lo narrativo, y buscan la autorreferencialidad, la experimentación y la universalización temática. Para analizar la danza contemporánea mexicana, Díaz retoma la visión de la investigadora Margarita Tortajada (2008), quien afirma que esta se originó debido: al debilitamiento de los discursos institucionales del nacionalismo, a la necesidad de nuevas formas de expresión por parte de los artistas, y a la influencia de corrientes artísticas provenientes del extranjero. En suma, estos elementos dieron origen a la diversificación de la danza y al surgimiento de nuevas propuestas. Esto significó una transición y evolución necesaria y directa de lo moderno a lo contemporáneo. Separar ambas épocas ha permitido a las y los investigadores estudiar tanto las prácticas corporales, como los cambios que se presentaron en situaciones históricas específicas; sin embargo, para Díaz es importante tener en consideración que concebir la separación entre danza moderna y contemporánea, limita poder apreciar los matices y contextos de las prácticas llevadas a cabo por los artistas; dicho de otra forma, en la trayectoria creativa de un artista de la danza mexicana, es posible encontrar elementos de una u otra corriente de la danza en periodos que no precisamente corresponden a la época en la que el artista se sitúa; por lo tanto, el autor concluye que el estudio de la historia de la danza mexicana debería enfocarse en hacer visible las diferentes gamas de las tendencias y períodos, así como las relaciones de poder implícitas en ellas (disciplinares, políticas, culturales y gubernamentales). Díaz señala que, en la segunda mitad del siglo pasado, se generaron obras de danza más abstractas o conceptuales que se podrían ubicar bajo la corriente de la Danza Teatro, esto refleja la dificultad de hablar de una generación de artistas que se identificara con un modo específico de crear y concebir la danza. Consecuentemente, surgieron grupos independientes cuyas puestas en escena se basaban en la improvisación o experimentación al mismo tiempo que mantenían un discurso político que denunciaba problemáticas sociales. De esta forma, decir que la danza moderna y contemporánea tuvieron lugar en períodos delimitados, representa una dificultad para la documentación histórica y análisis evolutivo de la danza ya que, la danza contemporánea mexicana, a diferencia de la moderna, no se basó exclusivamente en la influencia de prácticas posmodernas de otros países, también existen en ella reminiscencias de la danza nacionalista. En la danza contemporánea

mexicana podemos encontrar propuestas creativas tan disímiles que es difícil ubicarlas dentro de una tendencia estética y filosófica específica ya que, los modos de organización del trabajo creativo, las estrategias y herramientas de creación utilizadas, los contenidos discursivos, los usos del cuerpo, entre otros elementos, nos hablan de una pluralidad de ideologías y enfoques estéticos, discursivos y creativos que ocasionan que la diversidad sea su sello definitorio.

Tortajada (2007), al igual que Díaz (2022), busca dibujar el panorama y desarrollo de la danza en México a finales de los años setenta y en los ochenta, momentos en los que hubo una explosión de grupos, coreógrafos y bailarines de lo recién denominado *danza contemporánea*. La autora habla del inicio de una vida independiente de la danza, sin subsidio oficial, aunque las agrupaciones y artistas recurrían a las instituciones del campo cultural para contar con espacios adecuados para entrenamiento, ensayos y presentaciones en foros y teatros del estado para difundir su trabajo. La danza logró una independencia ideológica, aunque su autonomía dependía de los apoyos que las instituciones de gobierno pudieran brindarles. Los jóvenes artistas innovaron y se diversificaron, originando la polarización del campo. Por un lado, estaban las tres grandes compañías de danza subsidiadas que contaban con un trabajo consolidado, por el otro, los grupos independientes eran agentes nuevos y transformadores. Sobre el papel de los varones, la autora explica que su presencia fue significativa en el movimiento de danza contemporánea independiente, su participación refleja la apertura de la danza, su consolidación, aceptación social y pluralización pues los coreógrafos se convirtieron en la cabeza de los grupos independientes. Para comprender los elementos sociales e ideológicos que dieron lugar a la aparición de la danza contemporánea en México, Tortajada advierte las siguientes consideraciones particulares: el "milagro petrolero" mexicano, la influencia extranjera, la descentralización de la enseñanza, la profesionalización del gremio, y el subsidio gubernamental.

Para entender las lógicas internas que dieron origen a lo que en México se ha entendido como danza contemporánea y danza posmoderna, Islas (2006) analiza las diferencias respecto al tipo de trabajo creativo, los modos de organización social al interior de las agrupaciones, y la relación de los artistas con el gobierno a través de sus instituciones y programas. Para analizar las características de estas dos corrientes de la danza, la autora parte del estudio de la subjetividad. Para comenzar Islas advierte que, la danza escénica mexicana, nació y se desarrolló dentro del marco de las instituciones disciplinarias: escuelas y compañías oficiales. Dentro de estas, la danza "ha estado permeada por la extrema segmentación, análisis y sistematización de acciones

corporales {lo que llevó a considerar a las compañías oficiales como} monumentos a la codificación suprema, al modelo por reproducir, a la oficialización de las técnicas "formativas", a la estabilización de formatos de creación privilegiados (p.42). Sobre la danza contemporánea explica que esta se gestó, al igual que la danza moderna, en el terreno académico y disciplinario; sin embargo, el disciplinamiento del cuerpo y el sujeto es solo una parte de una subjetividad más compleja. Islas detalla que la profesionalización de la danza escénica, surgió de una lógica que coloca al sujeto como centro de la práctica formativa y creativa de la danza, un sujeto que es objeto de la mirada externa que lo disciplina pero que, paulatinamente, se ha transformado en el sujeto-objeto de su propia mirada. La subjetivación, núcleo central de toda actividad educativa y creativa, ha adquirido paulatinamente una aparente autonomía, mediante la cual, el sujeto se educa y crea a partir de sí mismo, con ello se ha transferido el control hacia el propio sujeto, esto ha originado que el cuerpo ya no sea visto como "un instrumento o máquina al servicio de un poder anónimo" (p.41). Islas (2006) señala que, a partir de las décadas de los setenta y ochenta, se da una ruptura con lo consolidado dentro del campo a partir del cuestionamiento sobre el valor actual de lo instaurado, se cuestiona la norma, el código, "la homogeneidad del entrenamiento y las fórmulas convencionales de la creación coreográfica" (p.48). La autora señala que, a partir del siglo XX, la danza entra en una época de tensiones entre privilegiar la mirada externa o interna, la norma o la experimentación, los códigos o la decodificación. La autora observa que, en Estados Unidos, la danza evolucionó de la moderna a la posmoderna; en Alemania, se transitó de la danza expresión a la danza teatro; mientras que, en México "se pasa de la "danza moderna" a la "contemporánea" y, tardía y calladamente, a la posmoderna" (p.50). Para Islas, es fundamental describir las diferencias entre la danza moderna, posmoderna y contemporánea, ya que, a pesar de la diversidad en las prácticas creativas de la danza mexicana del siglo XXI, existe un elemento que permite comprender y unificar dichas diferencias: la decodificación. En la *Tabla 1* se recopilan las principales distinciones identificadas por Islas entre estas tres expresiones dancísticas en México.

Tabla 1

Tendencias de la danza escénica mexicana

Categoría	Danza moderna	Danza contemporánea	Danza posmoderna
Identidad	Estable	Fragmentada	Individualizada
Figuras principales	El coreógrafo y las compañías	Los grupos con proyectos emergentes	El sujeto-bailarín-creador independiente
Tiempo	Se organiza de manera lineal. Se generan proyectos artísticos a largo plazo. Se privilegia el futuro, la meta.	Se privilegia tanto el plan como meta, así como las acciones en tiempo presente. Proyectos a mediano plazo.	Se prioriza el presente. Se privilegia lo vivido, la experiencia actual. Se generan proyectos a corto plazo.
Relación con las instituciones	Las instituciones dan estabilidad, regulan las producciones, su circulación y consumo. El apoyo se da a las compañías, cuyo proyecto artístico y línea de trabajo comulga con los intereses del Estado en materia de arte y cultura.	Las instituciones regulan la producción de los grupos independientes mediante las becas otorgadas a los proyectos, no a las agrupaciones.	La institución deja de ser el núcleo estabilizador y aglomerador. El individuo deja de estar cobijado por las instituciones. La coexistencia de múltiples proyectos origina la negociación entre individuos e instituciones.
Tipo de creación	La creación surge de una sola figura: el coreógrafo. El proceso es personal, el tipo de interacción es jerárquica. Se crean lenguajes codificados de movimiento a partir de un contenido emotivo y expresivo.	Surge la creación colectiva. Se borran las fronteras entre coreógrafos y bailarines. Se rompe con las herramientas tradicionales de CC. Se generan estrategias creativas que buscan la decodificación a través de la experimentación e improvisación.	Se privilegia el ejercicio creativo y coreográfico sobre la ejecución. Se enfatiza la experimentación y la investigación. En el trabajo creativo los aspectos difusos, imaginarios y las evocaciones constituyen la esencia de la danza.
La formación	Se da mediante una sola técnica. La CC se enseña a partir de las herramientas de composición, mismas que se eligen en función del del contenido discursivo. Se enfatiza el estilo del coreógrafo, quien crea y codifica su propio lenguaje de movimiento.	Se valora el cuerpo dúctil con experiencia en improvisación. La formación se da mediante varias técnica de danza moderna o mediante metodologías de corporales que, al carecer de codificación, han sido organizadas a partir de principios de movimiento.	La formación se ve enriquecida con otros tipos de trabajo o entrenamiento corporal no precisamente dancísticos o teatrales. Se requiere de un bailarín dúctil con experiencia en improvisación.
Valores	Se valoran las normas, la estabilidad y el compromiso a largo plazo. Existe un proyecto en común (determinado por el estado) al cual se suman todos los proyectos. Se valora la disciplina, la precisión técnica, la capacidad discursiva y expresiva.	Los sujetos se unen a agrupaciones al identificarse con un objetivo común. Sus características definen la personalidad grupal. Cada grupo sigue su propio proyecto, regulando sus acciones, aunque coexisten iniciativas dispersas sin un fin unificado.	Se trabaja en proyectos con objetivos y plazos definidos. La edición (cortar-pegar), sello posmoderno, incorpora elementos heterogéneos y materiales no dancísticos. Se privilegia la experiencia participativa y el proceso creativo.

Nota. Elaboración propia.

Al contrastar las diferencias y similitudes entre la danza moderna, posmoderna y contemporánea en México observo que, en la creación y enseñanza, resulta difícil discernir dónde termina lo contemporáneo y comienza lo posmoderno. Esta ambigüedad dificulta identificar qué prácticas prevalecen actualmente. Islas (2006) señala que, en la organización disciplinaria de la danza moderna y contemporánea, "no acaban por diferenciarse claramente la una de la otra. En lugar de eso, se empalman, se amarran en ciertos puntos y se separan en otros" (p. 52). Es precisamente en esta falta de codificación donde se encuentra tanto la diferencia radical entre las prácticas modernas/contemporáneas y las posmodernas, como la dificultad para integrarlas al ámbito educativo. Islas (2006) trasciende el interés por clasificar las prácticas dancísticas mexicanas dentro de categorías históricas específicas. En lugar de simplemente nombrar y diferenciar estas expresiones, su enfoque principal reside en identificar la identidad de la danza escénica mexicana a través de sus características desde los años setenta hasta hoy. Aunque estas características muestran una inclinación hacia la creación posmoderna -que en otros contextos precede cronológicamente a lo contemporáneo- en México, la danza contemporánea funciona como punto de convergencia para múltiples posturas, elementos y conceptualizaciones. Esto hace de la decodificación el rasgo esencial que define las prácticas creativas de la danza mexicana en el siglo XXI. Podemos concluir que, en México, los términos "danza posmoderna" y "contemporánea" representan dos formas para denominar una misma práctica: la decodificación. No obstante, las sutiles diferencias al interior de cada práctica creativa establecen identidades particulares para cada expresión dancística. Estas identidades trascienden lo meramente disciplinar al entrelazarse con elementos de organización social, relaciones de poder del aparato ideológico hegemónico, y los discursos producidos por las instancias gubernamentales. Dichos factores han moldeado tanto la concepción artística de los creadores como sus roles dentro del campo creativo, el aparato cultural y los circuitos de difusión dancística.

Islas (2006) señala que, en la creación coreográfica actual, los procesos creativos y sus dimensiones socio-afectivas se vinculan fundamentalmente con la alteridad ya que estos buscan específicamente transformar, intervenir y reconfigurar las experiencias sensoriales e intelectuales tanto de creadores/intérpretes como del público. La operación de decodificar-recodificar es el soporte primordial de la creación para unir libre o aleatoriamente aquellos elementos que apelan a la sensorialidad. Este procedimiento creativo da cabida al uso de recursos materiales y técnicos ajenos al campo dancístico pero propios a la época: “lo inédito parece estar entendido como esta

capacidad de desconectar y reconectar a voluntad, sin la necesidad de apegarse a un modelo" (Islas, 2006, p.48). En este tipo de proceso creativo, el coreógrafo utiliza el mismo procedimiento para crear experiencias que para generar sentido a partir de deconstruir los objetos, los gestos, el cuerpo, los símbolos y las estructuras mediante operaciones de cortar y pegar, logrando romper con la organización tradicional del cuerpo y el movimiento en el espacio y tiempo, así como con las jerarquías entre los integrantes del suceso escénico: bailarines, creadores y espectadores.

> La ruptura de las dimensiones y códigos conocidos, la inversión de órdenes, el cortar y pegar a voluntad, lejos de ser un ejercicio de ocio, incide en la construcción del imaginario social y multiplica, a la par, los modelos de expresión y percepción. (Islas, 2006, p.49).

De acuerdo con Islas (2006), en este tipo de creación se hace presente la disociación y nuevas formas de estructuración que buscan la combinación aleatoria, en donde el cuerpo y el movimiento son la expresión de "la energía pura de los deseos no codificados" (p.49.). En ese sentido, la creación coreográfica se aleja de las estructuras lingüísticas, los discursos narrativos, la linealidad estructural, los contenidos y los simbolismos predeterminados, así como de nociones binarias del sujeto que, en el terreno de la danza moderna, debía pensar o sentir para poder bailar. En este terreno, el espectador no recibe información que haga referencia a un lugar de simbolismos común y explícito, sino a "efectos estéticos-sensoriales, que luego debe reorganizar profundamente para encontrar el vínculo entre la función real y la función imaginaria de los estímulos" (p.49.).

El análisis realizado revela que el siglo XX constituyó para las artes escénicas un universo generado a partir de tensiones creativas que sus prácticas posibilitan. Según Islas (2006), estas se condensan en la dialéctica entre codificación y decodificación. La danza moderna emerge en este contexto con el propósito explícito de romper con el paradigma estético del ballet, incorporando conscientemente a la emoción y el pensamiento como elementos coreográficos esenciales. Este movimiento representó el primer paso hacia la diversificación dancística, aunque cada creador moderno terminó desarrollando sus propios sistemas codificados, distintos a los del ballet, pero igualmente estructurados. El panorama cambia radicalmente con la danza contemporánea y posmoderna, que optan por la decodificación como principio creativo. Este enfoque implica: la descentralización del sujeto creador como única fuente de códigos reproducibles, el rechazo a sistemas técnicos fijos para la enseñanza y la ejecución, y la incorporación del azar como metodología legítima para la descodificación, la cual encontró lugar dentro del terreno de la creación coreográfica a través de la improvisación.

4.4 La lógica educativa de la danza en México

4.4.1 Factores pedagógicos

A razón de considerar al campo pedagógico como el espacio donde se despliegan los debates sobre las distintas formas en que la danza ha sido enseñada, es que el presente subapartado identifica y analiza los modelos pedagógicos presentes en al ámbito educativo de la danza mexicana. La intención es comprender la lógica que ha seguido su evolución a partir de su institucionalización en la educación media y superior.

Para Díaz (2019), un elemento importante de la educación es el discurso pedagógico, pues este interviene en la configuración de la identidad en los individuos y sus grupos sociales. El autor entiende al discurso como la forma de comunicación de un contenido (el cual, podrá variar dependiendo del contexto) que está constituido por principios ideológicos que apuestan a la generación de un campo disciplinario. El discurso tiene la capacidad de regular las prácticas y experiencias, por lo tanto, es un aspecto fundamental para la construcción de ideologías sobre la educación, así como también, para constituir la base que orienta las voluntades. Su poder radica en convertir las experiencias, mediante la teorizacíón, en razones constituidas como verdades educativas. De esta forma podemos entender a la pedagogía como campo disciplinar que busca intervenir en el proceso educativo, tanto para legitimar los discursos que genera a través de su teoría, como para mejorar las prácticas de acuerdo con el fin que es planteado por el discurso de cada teoría. Las teorías pedagógicas abordan planteamientos referentes a diversas problemáticas inherentes al ser humano, la sociedad, los conocimientos y el desarrollo de los individuos; por lo tanto, las teorías pedagógicas involucran posicionamientos cuyos referentes los podemos encontrar en las problemáticas que, mediante sus prácticas y a partir de la experiencia, se hacen visibles.

Los modelos educativos han respondido a las políticas culturales y educativas en turno promovidas por el estado. Sus orígenes los podemos encontrar en el periodo nacionalista mexicano, dentro del cual se promovió una política educativa fundamentada en el modelo norteamericano. Según Cadrecha (1990), este se desarrolló a partir de la filosofía educativa de Jhon Dewey a mediados del siglo XX. Surgió en oposición al enfoque tradicional y se construyó de las diversas contribuciones de filósofos y pedagogos de la época que se promulgaron en oposición al modelo educativo de transmisión pasiva, en el cual se coloca al docente como figura principal de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la adquisición de conocimientos para, en su lugar,

adoptar el denominado “Modelo pedagógico de la acción” (Contreras,1995). El “Modelo Pedagógico de la Escuela Activa” prioriza la acción y la experiencia, y mediante la interacción didáctica promueve la manipulación y experimentación para el desarrollo del conocimiento. La experimentación, según Martínez (1983), es utilizada como herramienta activa para desarrollar conocimientos, capacidades y habilidades.

Según Ortíz (2013), el modelo pedagógico de la acción se centra en una pedagogía social humanista que prioriza el desarrollo integral de las capacidades humanas y reconoce la importancia de los factores internos de la personalidad como las motivaciones o necesidades para el desarrollo pleno del educando. La perspectiva práctica del currículum prioriza el proceso educativo sobre los resultados, permitiendo que los sujetos extraigan significados y aprendizajes de cada situación educativa. Sus postulados teóricos, inclinados hacia una pedagogía social, hacen referencia a un modelo humanista que busca el desarrollo integral de las diversas capacidades del ser humano a través de la acción, la libertad y colaboración. Estos principios fueron la base para el desarrollo de un modelo pedagógico que buscaba suplantar la adquisición pasiva del saber mediante el énfasis en la acción pedagógica, en las necesidades del educando y en la experimentación. Sin embargo, los postulados expuestos por la Pedagogía Progresista no lograron transformar la base del sistema educativo mexicano ni estar totalmente presentes en su institucionalización, pues el legado positivista dio paso al Modelo Tradicionalista que plantea como principal objetivo la instrucción y adquisición de información a través de conocimientos específicos.

En la educación dancística, el carácter científico de la enseñanza llevó a la danza por un camino de segmentación disciplinar que se vio enriquecido por corrientes psicológicas conductistas y cognitivistas que, aplicadas bajo el modelo educativo tradicionalista, encontraron en el disciplinamiento corporal el medio para alcanzar la cientificidad. Las prácticas pedagógicas relativas a la formación o preparación corporal se han valido de los avances científicos del cuerpo en su calidad de objeto de estudio para mejorar su desarrollo técnico-mecánico, de ahí que el enfoque conductista sea el sustento pedagógico de la danza por excelencia; sin embargo, pese a que ha predominado un enfoque racionalizado y científico de la danza en el desarrollo de su teoría, la filosofía de la danza ha contribuido a transitar de la objetividad del cuerpo a la subjetividad que yace enraizada en sus prácticas. Este enfoque guio la enseñanza de la danza por un camino de cientificidad que se apoyó en los elementos codificados con los que hasta el momento se contaban en el campo teórico, uno de ellos la creación coreográfica, mismo que, paulatinamente, se fue

enriqueciendo con elementos prácticos identificados en los diversos modos de creación provenientes de la danza posmoderna, contribuyendo a que la improvisación y la exploración se hayan integrado al ámbito educativo.

El modelo pedagógico tradicionalista de la danza enfatiza la fisicalidad y el dominio técnico del lenguaje de movimiento de ciertos estilos de danza que se consideran "formativos" (Cámara e Islas, 2007); en consecuencia, al igual que la nueva escuela mexicana de aquel entonces, la enseñanza de la danza se centró en el aprendizaje de los contenidos disciplinares dispuestos en el diseño curricular. De acuerdo con Luna (2020) y Cámara e Islas (2007), una influencia particularmente predominante en la educación dancística profesional y su desarrollo curricular proviene del paradigma conductista en la educación, el cual, de acuerdo con Correa y Pérez (2022), tiene sus orígenes en la obra "Tecnología de la enseñanza (1970)" de Skinner. Su teoría dio origen al modelo pedagógico conductista, en este "el aprendizaje es un cambio de conducta que está asociado a la relación estímulo-respuesta" (Correa y Pérez, 2022: 143). Características de la pedagogía conductista tales como: el uso de la repetición como recurso de enseñanza-aprendizaje, la estandarización del conocimiento, el docente como ejecutor y transmisor del conocimiento contenido en los planes curriculares, y el estudiante como reproductor del conocimiento (Ortiz, 2013), las podemos observar aún presentes en la enseñanza de la danza debido a que, su aprendizaje como sistema de movimiento, requiere alcanzar mediante la repetición niveles técnicos de ejecución depurados (Ramos, 2009). Luna (2020) explica que, en la institucionalización de la enseñanza, la danza se vio reforzada mediante la pedagogía conductista para hacer de los lenguajes de movimiento técnicas formativas que sirvieron de base fundamental para el desarrollo de su pedagogía. La autora reconoce que el -modelo tradicionalista- educativo de la danza en México, si bien tiene un eje central en la fisicalidad del cuerpo, el aprendizaje de la técnica también implica la incorporación de las bases estéticas, filosóficas e históricas del lenguaje de movimiento aprendido; no obstante, el enfoque tecnocrático hace evidente la incapacidad de la formación técnica para abordar otras dimensiones de la danza, como lo es su poética. La autora considera que en la práctica diaria de los docentes existen importantes esfuerzos por contribuir al tránsito de una pedagogía tradicionalista-conductista, centrada en el aprendizaje de conocimientos, hacia una pedagogía constructivista o humanista, centrada en el estudiante y el desarrollo de sus habilidades, lo que permitiría transitar de una:

> Pedagogía de adiestramiento que considera al cuerpo como objeto de inscripción de un hacer predeterminado y ajeno a la persona (...) hacia una pedagogía que lo considere parte de su propio proceso, reconociendo al cuerpo como poseedor de saberes que se potencializan en el desarrollo educativo (...), lo que adicionalmente generará mayor congruencia entre la formación y los paradigmas y procesos de creación del arte contemporáneo en la actualidad. (p.8)

El cuerpo en la danza, como constante física, es construida a través de la disciplina técnica-corporal mediante regímenes reproducibles de movimiento que los estudiantes deben in-corporar. La observación e imitación en la educación tradicional han sido los recursos pedagógicos conductistas para lograr las características que uniforman y homogeneizan al cuerpo a través de estructuras danzadas; no obstante, Cámara e Islas (2007) explican que la pedagogía de la danza transitó por un enfoque humanista de la educación que les permitió a los docentes percatarse de que el enfoque tecnocrático no debe ser el único, al considerar que el bailarín requiere desarrollar capacidades cognitivas y artísticas que le permitan obtener un equilibrio entre su interioridad psíquica y su exterioridad física; en consecuencia, se dio cabida a otros aspectos disciplinares que se insertaron en la currícula como asignaturas teóricas o prácticas que han evolucionado de ser un apoyo o complemento hasta considerarse parte fundamental de la formación. Estas asignaturas buscan desarrollar las capacidades cognitivas y artísticas del estudiante para obtener un equilibrio entre la interioridad psíquica y exterioridad física del bailarín mediante los componentes prácticos e intelectuales de la danza. La estructura curricular se modificó para integrar algunos de los principios pedagógicos del constructivismo. Sin embargo, la transformación pedagógica más sustancial y problemática hace referencia al desarrollo de la expresividad, la creatividad, la consciencia corporal y del movimiento como elementos para vincular lo técnico y lo artístico. En este tránsito, las prácticas somáticas se integraron a la formación corporal como metodologías que favorecen la cientificidad del movimiento mientras dan un enfoque integral al cuerpo.

A partir de los argumentos expuestos podemos afirmar que la lógica pedagógica de la danza en México se ha construido sustentada en un enfoque tecnocrático y conductista de la enseñanza al privilegiar el dominio de los conocimientos técnicos y teóricos de su aspecto material: el cuerpo y el movimiento[44]. Este último se considera el aspecto físico resultante del dominio técnico-

[44] La educación en la danza "privilegia la búsqueda de destrezas físicas por encima de la formación artística" (Cámara e Islas, 2007, p.150)

corporal que permite situar a la danza como realidad objetivada. Esta noción predominante de la danza ha generado arraigamientos aún vigentes en su enseñanza; no obstante, los aportes prácticos y teóricos desarrollados desde los regímenes de la danza posmoderna y contemporánea, requirieron un modelo pedagógico que permitiera contribuir a superar el enfoque centrado en "la fisicalidad que impone el trabajo técnico del bailarín, para optar por la formación de bailarines creativos, expresivos" (Cámara e Islas, 2007, p.150). Las teorías pedagógicas constructivistas y humanistas fueron las que permitieron superar parcialmente la visión tecnocrática y conductista de la educación dancística a través de las asignaturas creativas para:

> Dirigirse a la creación de un currículum con una orientación humanística, sin que esto represente el abandono de logros, sino que aspire a vincular lo técnico y lo artístico, esto último entendido como aquello que nos permita observar al mundo a fin de significarlo en términos de danza. (Cámara e Islas, 2007, p.152)

La orientación humanística abrió paso a un nuevo paradigma en la educación dancística a partir del cuestionamiento sobre lo artístico y lo creativo implicado en la danza; esto se tradujo en una tensión entre "una concepción de orientación tecnocrática y una formación humanística"[45] (Cámara e Islas, 2007, p.151). De la dupla: internalidad (expresividad) y externalidad (como dominio técnico del hacer) se generó la enseñanza de la CC, la cual tiene cabida dentro de un modelo pedagógico conductista-humanista que continuó bajo un diseño curricular por asignaturas, en donde lo sustancial es la adquisición de los conocimientos disciplinares establecidos y el desarrollo de habilidades para el dominio de la expresividad. Bajo el enfoque humanista de la educación, la enseñanza de la danza centró su discusión entre formar bailarines o artistas, entre priorizar la técnica o la creatividad como elementos artísticos; disyuntivas y desequilibrios que comenzaron a dar paso a una pedagogía centrada en la experimentación, en el estudiante como constructor de su aprendizaje a partir de su propia experiencia. Estos principios pedagógicos encontraron cabida bajo los postulados teóricos del constructivismo. Cámara e Islas (2007), apoyadas en Elliot Eisner, señalan que la formación artística debe implicar el desarrollo de capacidades relacionadas con lo productivo, lo crítico y lo cultural, sin por ello descartar la

[45] Las estructuras curriculares, con sus planes y programas de estudio, cuyos criterios subyacentes en todos sus rubros, desde los exámenes de selección, perfiles de ingreso y egreso, asignaturas, contenidos, etcétera, responden por supuesto a esta tensión. (Cámara e Islas, 2007, p.151)

importancia del desarrollo técnico de cada disciplina artística ni las posibilidades estéticas dadas por su materialidad, que en la danza hace referencia específica al cuerpo en movimiento.

Como podemos observar, la enseñanza de la danza en México ha transitado por diversas teorías del conocimiento, paradigmas y modelos educativos que han permitido abordarla y construirla desde diversos enfoques que, aunque contrapuestos, se han utilizado de manera complementaria, generando tensiones entre los diversos enfoques educativos de la danza y entre las posturas filosóficas que sustentan los diversos géneros dancísticos académicos; no obstante, esta diversidad ha enriquecido las posibilidades del desarrollo educativo de la danza, y ha dado paso a la construcción de planes de estudio en el nivel superior que optan por buscar un equilibrio entre posturas pedagógicas, o se inclinan por retomar alguna de estas como base para su diseño curricular.

4.4.2 Factores estéticos, creativos y políticos

Recordemos que la danza moderna mexicana se caracterizó por adoptar, bajo el discurso nacionalista, elementos estéticos, creativos y educativos extranjeros aplicados tanto a la formación corporal como a la creación escénica. En este último ámbito, fusionó los lenguajes de movimiento de la danza moderna estadounidense y el sentido emancipador de sus pioneras con las danzas autóctonas e imágenes icónicas de la Revolución. Esta síntesis dio origen a un lenguaje dancístico único: la danza moderna mexicana. La creación coreográfica como práctica creativa y educativa sucedida al interior de la danza moderna mexicana, surgió como una actividad realizada por los misioneros culturales quienes crearon danzas en las que fusionaron elementos prehispánicos, urbanos y revolucionarios para la construcción de una estética nacionalista. Preguntas como "quiénes somos" y "cuáles son nuestras características" (Durán, 1993, p.7) trazaron los caminos de la creación en la danza moderna mexicana, la cual, hablaba de una identidad nacional basada en el mestizaje. Esta fue una manera relevante en la que la danza moderna mexicana logró una conexión importante con la sociedad de la que formaba parte. La creación coreográfica, en sus orígenes, se sustentó en la investigación documental y de campo realizadas para conocer las danzas populares en su contexto. Como consecuencia, entre 1950 y 1952, periodo en que Miguel Covarrubias estaba al frente del área de danza en el INBA, se creó una sección especial de investigación para la creación coreográfica que hizo que la danza se proyectara hacia una investigación de carácter

multidisciplinario para recuperar las aportaciones de otras áreas del conocimiento y aplicarlas al trabajo creativo. Esta visión, orientada a la investigación y creación, permitió que la danza alcanzara el punto más alto en su desarrollo y se consolidara en el momento cumbre del nacionalismo (Tortajada, 2008). La investigación para la creación fue el elemento que le dio coherencia al trabajo realizado por artistas, investigadores, maestros y funcionarios públicos; no obstante, fuera de la oficialidad, los artistas independientes realizaban sus propias búsquedas. La danza mexicana, producto del oficio coreográfico, si bien estaba regida por el sentido nacionalista, también se enriqueció con los aportes de la danza que en ese momento era tendencia en Alemania y Estados Unidos: la danza moderna. Su estética, búsquedas y lenguaje se retomaron para generar una danza que fuera reconocida como manifestación artística a nivel internacional; sin embargo, la ausencia de instituciones de educación profesional en danza ocasionó que, quienes querían formarse como coreógrafos, lo hicieran de manera independiente tomando como maestros a los grandes artistas y coreógrafos de la época. Al respecto señala Ramos (2009, p.32): "los maestros y bailarines respaldan su trabajo en la práctica y experiencias adquiridas en el ámbito (...) faltaban sistematizar los procedimientos y metodologías para la enseñanza de los diferentes géneros". En las primeras décadas del siglo XX, afirma Lin Durán (1993), el método habitual para aprender coreografía en México había sido a base de prueba y error, por lo que dominaba su práctica. A partir de una necesidad política, social y cultural por enseñar un oficio coreográfico que contribuyera al proyecto de nación, la profesionalización de la misma se hizo de vital importancia nacional[46], esto dio paso a la codificación y sistematización de los saberes creativos de la danza, así como a la conformación de planes de estudio y diseños curriculares cobijados por la SEP quien, respondiendo a dicha necesidad social, abrió la primera escuela de formación profesional en danza en el nivel medio superior para dar cabida a los conocimientos relativos a la danza y a la coreografía como profesión. Los primeros programas para la enseñanza de la danza en el nivel medio superior provienen de la Escuela de la Plástica Dinámica, fundada en 1931 dentro del Departamento de Bellas Artes de la SEP en la Ciudad de México, posteriormente en 1932 se funda la Escuela de Danza, "para satisfacer una necesidad estética de expresión –el baile- […] orientada hacia los trabajos de creación de la coreografía moderna mexicana" (Ferreiro y Lavalle, 2002, pp. 779 y

[46] "Los trabajos coreográficos en los años previos a la fundación de la Escuela de Danza (...) aunque eran creados por bailarines con experiencia, la actividad aún no lograba traspasar la línea sutil que separa el trabajo realizado por bailarines profesionales". (Ramos, 2019, p.63)

780). A finales de los cincuenta y durante los sesenta se promovió otro tipo de investigación para la creación enfocada al uso de los elementos propios de la danza, es decir, a la exploración con el cuerpo y el movimiento en el tiempo y espacio para la construcción del discurso expresivo (Tortajada, 2008). Años después, como resultado del interés por formar coreógrafos profesionales, surgió en 1978 en el nivel medio superior, de manera específica para la enseñanza de la creación coreográfica, el "Centro Superior de Coreografía" (CESUCO) con la intención de que los saberes del campo coreográfico tuvieran un lugar para su sistematización y enseñanza (INBAL, 2019). Institución conocida desde hace más de cuatro décadas como Centro de Investigación Coreográfica que, durante los ochentas, fue pionera en encaminar su trabajo de investigación coreográfica hacia la sistematización del conocimiento de esta área para su enseñanza (INBAL, 2019). Dicha sistematización se valió del conocimiento proveniente de otras disciplinas artísticas que contaban con amplios caminos de teorización recorridos y legitimados, como la música, las artes visuales y la pintura (Ramos, 2009). Este desarrollo teórico se fortaleció con los aportes realizados por Rudolf Von Laban al campo de la danza moderna a mediados del siglo XX (1925-1948)[47], y con los aportes de Doris Humphrey, artista de la danza estadounidense, cuyas teorías sobre la CC, a diferencia de Laban, se enfocaban en los estratos físicos y simbólicos del movimiento valiéndose de un análisis estructural de los elementos que componen la escena en la danza. Para su enseñanza, la sistematización del saber dancístico y coreográfico incorporó el material resultante de la reflexión, codificación y teorización sobre los elementos de la danza moderna y la coreografía para verterlos en las mallas curriculares, transformándolos en contenidos de asignatura bajo el entendimiento de la CC como proceso de investigación documental y de campo del que se tenía como resultado la danza, entendida como medio expresivo y discursivo en el que se alojaban fragmentos de la identidad nacional.

La tendencia nacionalista en el arte que, durante una década llegó a su máxima expresión y desarrollo, de manera repentina se convirtió en un producto histórico exclusivo de esa época, esto empujó a la producción dancística a voltear hacia otros horizontes, aquellos que le permitieran reconstruir su identidad y estética a partir de un posicionamiento de la danza mexicana como parte de un arte universal (Hernández, 2012). Esta crisis se vio parcialmente resuelta con el surgimiento

[47] Publicó 21 libros que versan sobre la educación de la danza moderna, los elementos básicos del movimiento en relación con el espacio, el tiempo y esfuerzo describiendo puntualmente sus características y cualidades, analizó a la coreografía planteando sus elementos estructurales.

de la danza contemporánea a finales del siglo XX, durante el sexenio de José López Portillo a la par del egreso de los primeros bailarines formados dentro del sistema de enseñanza de la danza mexicana en la Escuela Nacional de Danza (Ramos, 2009). Respecto a la formación profesional del bailarín, Tortajada (2011) explica que, en el periodo posnacionalista de la danza, los coreógrafos consideraban que además de las cualidades físicas necesarias para la ejecución de la danza, los bailarines requerían una serie de características que excedían la formación técnica. Aseguraban que la formación de bailarines requería un enfoque integral que no se centrara exclusivamente en la preparación física, esto condujo a la enseñanza de la danza por un camino de profesionalización que se valió de los conocimientos teóricos provenientes tanto de la formación corporal y coreográfica como de otras disciplinas y campos del conocimiento: "en los setenta se dio una importante tendencia hacia la 'cientificidad' de la educación en general y de la aplicación de las técnicas de la danza" (p.89) y "se definieron como profesiones específicas en danza la coreografía, la interpretación y la docencia, lo cual representa una modificación profunda del oficio" (Ramos, 2009, p.89). A finales de la década de los setenta se fortaleció la profesión dancística, su educación y sus propuestas artísticas, "se le dio énfasis a la técnica, a las metodologías y a los procesos de enseñanza-aprendizaje" (Tortajada, 2011, p.90).

Como podemos observar, la investigación es un elemento que le da una de las características primordiales a la danza moderna mexicana. La creación coreográfica del nacionalismo se distingue por sustentarse en una investigación documental y de campo que permitió fusionar rasgos indígenas con rasgos de la modernidad para la construcción de la estética nacionalista dentro del proyecto posrevolucionario de nación. Por otra parte, al integrarse los principios de la danza moderna, su entendimiento del cuerpo y del movimiento como vehículos expresivos, permitió que fuera posible alojar, al interior de su discurso creativo, el sentido nacionalista buscado. La idea de la CC como proceso que se basa en la investigación documental para obtener material que después es llevado al terreno propiamente dancístico mediante la exploración corporal de los elementos de la danza, es un modo de creación coreográfica que fusiona principios de la danza moderna y posmoderna presentes en las IES en la actualidad. En este tipo de procesos creativos, la exploración con el movimiento y su posterior estructuración, si bien, son elementos centrales de la CC, son procesos secundarios a la indagación documental. La CC involucrada en los procesos de formación profesional en nuestro país, tiende a fusionar la investigación documental y la exploración corporal para la creación de movimiento y para la

generación del discurso expresivo. Cuando el proceso creativo se basa en un contenido expresivo predefinido, tiende hacia el expresionismo y la discursividad narrativa propios de la danza moderna. En cambio, si la creación de movimiento surge de la improvisación y la experimentación, nos sitúa en las estrategias creativas posmodernas y en una concepción contemporánea del cuerpo, el cual adquiere agencia y potencial para generar movimiento autónomo. Este movimiento es posteriormente desarrollado mediante las herramientas de CC y estructurado bajo la lógica de la idea discursiva. Este proceso demuestra que la creación coreográfica se enseña mediante una fusión de elementos provenientes de los distintos regímenes de la danza escénica. En ella, cada régimen (junto con sus componentes creativos y estéticos) adquiere mayor o menor peso según la postura educativa institucional, y de acuerdo con la visión y experiencia del docente. Sin embargo, para que el estudiante logre insertarse en un proceso de creación con estas características, su formación debe incluir elementos teóricos-prácticos, estrategias y actividades que le permitan comprender la complejidad de las diferencias estéticas y filosóficas inherentes a cada elemento retomado en la enseñanza de la CC. Solo así podrá identificar a qué concepción de la danza y la creación pertenecen los elementos abordados, y entender por qué algunos, especialmente los vinculados a la creación posmoderna, carecen de codificación y sistematización. Estos elementos, aunque puedan parecer secundarios en el proceso creativo, son precisamente los que transforman dicho proceso en un espacio de descubrimiento y aprendizaje centrado en el estudiante.

4.5 Danza, contexto y educación coreográfica en México

Al examinar la evolución de la danza escénica mexicana se hace evidente la manera en que factores sociohistóricos tales como: el desarrollo científico-tecnológico, la Revolución Industrial, el capitalismo y diversos movimientos ideológicos han moldeado nuestra comprensión y práctica de la danza. Paralelamente hemos observado cómo la danza, en sus dimensiones práctica y teórica, ha influido en el desarrollo del pensamiento moderno. Esta dinámica revela que toda transformación en el ámbito dancístico refleja no solo su presente inmediato, sino también las herencias históricas que se estratifican en múltiples temporalidades. Estas capas incluyen tanto acontecimientos locales que dotan a la danza de sus particularidades, como procesos más amplios de la cultura occidental que enmarcan nuestro devenir histórico colectivo.

Las tensiones en el campo educativo dancístico, particularmente en la enseñanza de la CC, surgen de la interacción entre las lógicas internas de la danza y las estructuras político-económicas de la modernidad occidental. La danza escénica mexicana, como producto de la modernidad, incorpora elementos sociales, ideológicos y económicos de su contexto fundacional; sin embargo, sus prácticas también involucran aspectos disciplinares que, aunque aparentan surgir de reflexiones teóricas autónomas, reproducen sistemas de dominación social que han contribuido a configurar sus campos creativo y pedagógico. En estos se reproducen y manifiestan los sistemas de disciplinamiento y sus mecanismos de control, especialmente en las técnicas de formación corporal, las herramientas de CC y en la concepción de la creación como actividad de estructuración mental predeterminada y delimitada por elementos discursivos. Su enseñanza refleja una pedagogía del disciplinamiento centrada en lo material, que margina lo inmaterial (lo subjetivo, sensible o expresivo) por su difícil homogeneización y sistematización. Lo inmaterial tiene cabida en la CC como ámbito de dominio de la subjetividad, la cual se extiende al acto escénico. En la pedagogía tradicional de la danza: la emoción y el potencial creativo y expresivo también se disciplinan mediante el cuerpo, esto dio pie a un desarrollo técnico, mecánico y físico de la danza que logra disciplinar el sujeto mediante lo tangible y manipulable: el cuerpo y su movimiento. Aunque parecieran distantes o ausentes, los principios del toyotismo se hacen presentes en este ámbito. Estos promueven la diversidad, pero en realidad la usan como forma de control para invisibilizar las diferencias y homogeneizar prácticas y sujetos bajo una misma categoría. En campos tan enraizados a la tradición, como la educación dancística, esta paradoja resulta especialmente problemática, pues lo que no puede estandarizarse queda marginado, mientras que la supuesta diversidad enmascara una uniformidad subyacente.

La teorización de la danza moderna introdujo un enfoque científico a la CC al establecer principios aplicables a la creación de movimiento, esto se dio a través de: la fragmentación del individuo y del cuerpo, la manipulación corporal, la segmentación y delimitación espacial, y el control del tiempo. El cuerpo en movimiento es analizado a través de los diseños corporales y lo que dichas disposiciones contienen o generan simbólicamente. Estos elementos analíticos hicieron del cuerpo, el movimiento, el espacio y el tiempo, objetos de estudio para la CC. Pioneros como Laban y Humphrey lograron desentrañar y codificar los elementos necesarios para su enseñanza, transformando un oficio en un área disciplinar y profesional posible de ser aprendida. La enseñanza inicial de la CC requería sistematizar elementos provenientes de las prácticas creativas para

homogenizar la educación. Este modelo exigía eliminar la subjetividad del bailarín para construir un marco teórico disciplinar, por lo que fue despojado de sus emociones, también controladas y predeterminadas por el coreógrafo y el contenido de la obra. Para su enseñanza, la CC requería contar con elementos teóricos que permitieran hacer de la formación un proceso homogéneo, ello condujo a la sistematización de las herramientas creativas que se transformaron en contenidos de enseñanza. Estas dieron las bases teóricas y pedagógicas a la CC.

La danza contemporánea ofrece a los artistas una amplia gama de posibilidades discursivas y creativas que requieren ser recorridas en un ejercicio de libertad; sin embargo, he logrado identificar dos limitaciones en su enseñanza: primera, cuando se da bajo el enfoque tradicional, basado en sistemas lingüísticos de movimiento, esta se encuentra incompleta al ignorar desarrollos posmodernos; segunda, cuando las propuestas combinan tendencias estéticas y metodologías de creación de diversos regímenes, tienden a omitir el trasfondo ideológico al que pertenecen al presentar elementos educativos descontextualizados que invisibilizan sus orígenes artísticos. No obstante, la educación superior emerge como espacio privilegiado para confrontar saberes tradicionales con los innovadores, provenientes de las prácticas profesionales independientes (impulsoras de la evolución post-nacionalista) con los relativos a la práctica educativa institucionalizada. Esta confrontación puede ser vista como un proceso de valoración reflexiva de los presupuestos de cada práctica, los elementos curriculares y los contenidos programáticos, entendidos como la síntesis de múltiples factores que determinan tanto el proceso educativo como los conocimientos y habilidades desarrolladas por los estudiantes.

Capítulo V

Currículo, estética y filosofía del cuerpo: marcos teóricos presentes en la enseñanza de la danza

Este capítulo ofrece una revisión crítica de los fundamentos teóricos que configuran la enseñanza de la danza, abordándola desde las perspectivas curriculares, estéticas y filosóficas que la han constituido como experiencia educativa, artística y corporal. El propósito es examinar cómo, estos marcos teóricos, se entrelazan en la construcción de las prácticas pedagógicas en la danza en contextos latinoamericanos. La inmaterialidad emerge como categoría analítica fundamental para comprender sus procesos formativos, los cuales, trascienden lo tangible al incorporar dimensiones sensibles, perceptuales, imaginarias, afectivas y simbólicas, materializadas en el cuerpo, el movimiento y la relación pedagógica. Este concepto se articula en torno a cuatro ejes fundamentales: el currículo, como estructura organizadora de saberes; la estética, como dimensión sensible y creativa de la experiencia artística; y la filosofía corporal, como base reflexiva sobre el cuerpo humano, entendido como realidad existencial donde convergen mente, conciencia y experiencia para la interpretación del mundo. Si bien, es crucial comprender las fuerzas políticas, sociales y económicas que han influido en la institucionalización de la danza, también es importante entender cómo sus aparatos ideológicos y conceptuales ha sido construidos y moldeados por los fundamentos teóricos que subyacen en sus procesos educativos, pues en este cruce se entrelazan prácticas artísticas, creativas y pedagógicas. Desde esta perspectiva, se propone revalorizar lo inmaterial como sustento educativo para reconceptualizar la danza como espacio de mediación sensible donde el cuerpo, además de ejecutar, piensa, siente y crea. El capítulo aspira a ofrecer una mirada crítica que permita abordar la enseñanza de la danza considerando no solo sus dimensiones teóricas y estructurales, sino especialmente sus aspectos vivenciales.

5.1 Tendencias curriculares presentes en la enseñanza de la danza

En este apartado se analizará cómo, los diversos enfoques curriculares, han contribuido a la evolución pedagógica de la danza, afectando sus dimensiones creativas y estéticas. Precisamente es en estas dimensiones donde se manifiestan con mayor claridad las distintas conceptualizaciones que ha adoptado la inmaterialidad dentro de la teoría estética. Este marco teórico resulta

particularmente pertinente cuando examinamos cómo se conceptualiza la inmaterialidad en el ámbito estético, donde adquiere especial relevancia para la creación dancística. Para explorar esta relación se analizarán las principales tendencias curriculares que han influido en la enseñanza de la danza. Dicho análisis busca demostrar cómo, los contenidos curriculares y los marcos conceptuales que estructuran la disciplina, no solo determinan el conocimiento que desarrollan los estudiantes, sino que además impulsan la evolución misma de la danza. Ahora bien, la implementación concreta de los contenidos presenta una dinámica en la que: el qué se enseña, está determinado por los contenidos curriculares; mientras el cómo se enseña, depende de las acciones procedimentales del docente. Esta distinción nos lleva a considerar diversos enfoques de la teoría curricular que reflexionan sobre el papel de los contenidos de aprendizaje, especialmente aquellos que los conciben como elementos dinámicos capaces de orientar la práctica educativa. La importancia de los contenidos también radica en que determinan cierto tipo de relaciones entre estudiantes y el campo dancístico, entre estudiantes y docentes, y entre la práctica pedagógica y los marcos teóricos de la disciplina. Esta triple función adquiere mayor relevancia si consideramos que los contenidos reflejan y sintetizan posicionamientos ideológicos, filosóficos, pedagógicos y disciplinares que constituyen puentes de acceso al conocimiento dancístico. En este contexto conceptual, la inmaterialidad emerge como aspecto central de los procesos de creación coreográfica. Su presencia atraviesa transversalmente los contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas, creativas y estéticas, por lo que permite configurar una comprensión holística de la danza al involucrar equilibradamente sus dimensiones materiales e inmateriales.

5.1.1 La teoría curricular

Giraldo (2009), define a la teoría como toda actividad que, mediante diversos procedimientos, realiza una representación simbólica y estructurada de ideas que, transformadas en un conjunto organizado de principios o conceptos, buscan describir, analizar e interpretar un grupo particular de sucesos. El autor dice que una teoría es una actividad cognitiva particular cuyas características permiten tomar una realidad concreta y extraer elementos para analizar, reflexionar y generar explicaciones que nos permitan entenderla. La teoría requiere establecer una relación de diálogo y retroalimentación constante con la realidad que estudia. Aclara que, debido al carácter cambiante de toda realidad, es que la teoría debe estar en continua transformación. Giraldo realiza

una crítica a aquellas posturas que sostienen que la teoría puede prescindir de la práctica, o que comprometen la actividad práctica exclusivamente a lo dispuesto por la teoría. Bajo un enfoque en donde la teoría es entendida como un elemento que se desprende de la práctica, podemos adentrarnos a comprender qué es la teoría curricular. De acuerdo con este autor, la teoría curricular formula teorías en torno a la experiencia educativa, la cual, se codifica, explicita y formaliza en el currículo escolar; por lo tanto, la teoría curricular busca generar elementos para entender las relaciones que se establecen entre el currículum, los agentes educativos, el campo disciplinar y el contexto. Esta es la óptica idónea para estudiar el fenómeno educativo, ya que nos permite comprender que la práctica educativa adquiere características particulares resultantes de la interacción entre los elementos que en ella intervienen.

De acuerdo con Giraldo (2009), la teoría curricular también es una meta teoría que estudia las teorías curriculares existentes para clasificarlas y agruparlas según las características que involucran, sean: históricas, filosóficas, políticas, sociales o culturales, tanto a nivel global como regional. Por lo tanto, la teoría curricular constituye un campo interdisciplinario con diversas rutas de estudio, integrado tanto por las diversas prácticas de los sujetos involucrados en el proceso educativo, como por aquellas organizaciones, instituciones y políticas que ejercen una influencia en su visión, diseño y estructura, así como por quienes la estudian, analizan, reflexionan y generan los conceptos que permiten entender las prácticas observadas para estructurarlas y categorizarlas. Si bien, la base de la teoría curricular son las experiencias que genera el proceso educativo, su estudio no se limita a lo que sucede en el aula ni dentro de la escuela, también considera factores contextuales, políticos, económicos, sociales y culturales que lo afectan. La naturaleza del currículo se ve amplificada y rebasa aquellas concepciones que se limitan a verlo como el elemento a través del cual se gestionan y otorgan los lineamientos que rigen el proceso educativo al determinar, estructurar y organizar los conocimientos que deben transmitirse mediante contenidos, métodos, actividades y recursos pedagógicos. Castro (et al., 2004) explica que las teorías "son discursos que describen y orientan la transformación social" (p.37); por lo tanto, la teoría que se genera del estudio del currículo no debe ser vista únicamente como un grupo de conocimientos que busca representar y entender el fenómeno educativo, sino también como discursos con la capacidad de intervenir en la realidad para transformarla. Cada teoría curricular estudia la experiencia educativa desde una óptica fundamentada en un ideal sobre la educación, la sociedad y el vínculo entre ellas en determinado momento histórico. El conocimiento dispuesto en el currículum es

seleccionado en función de los ideales que sostiene a todo modelo pedagógico, y que conducen a la planeación curricular por un camino concreto. Castro, agrupa bajo tres perspectivas las tendencias ideológicas que han sido retomadas como sustento para el desarrollo curricular. Cada perspectiva refleja maneras particulares de concebir a la educación, sus agentes y los roles que juegan al interior de dichas perspectivas:

a) Perspectiva técnica: no cuestiona el conocimiento transmitido, ni su generación, validación o relevancia formativa, sino que se centra en cómo transmitirlo. Los principios teóricos rigen la enseñanza, mientras que la competencia profesional se mide por las destrezas técnicas que permiten dominar la teoría que rige cada área disciplinar. El docente actúa como seleccionador y aplicador de técnicas, mismas que selecciona en función su eficacia para alcanzar objetivos preestablecidos: conocimientos ideológicos, válidos e inamovibles de la disciplina. Tanto la labor docente como los fines educativos apuntan al dominio técnico, creando coherencia entre qué, cómo y para qué se enseña. La relación entre el conocimiento y los sujetos es clara, concisa y directa, y la educación busca optimizar recursos para cumplir con los estándares. La evaluación contrasta lo esperado con lo logrado por el estudiante respecto al dominio de lo estipulado por la teoría, separando aprendizaje (entendido como logros), teoría y diseño curricular. Las acciones sobre el currículo se orientan al control de procesos, no a revisar su pertinencia teórica o social. El aprendizaje depende del dominio disciplinar del docente y de su habilidad para guiar al estudiante hacia lo prescrito teóricamente. El fracaso del alumno se atribuye a fallos del docente en la selección o aplicación de herramientas, estrategias o principios teóricos, nunca a la teoría o al diseño curricular.

b) Perspectiva práctica: Se centra en la interacción docente-estudiante y en los procesos, modos y procedimientos para aplicar el conocimiento, por lo que se enfoca en las dinámicas de interacción del acto educativo, el cual, es guiado por el docente a través de los criterios que utiliza para determinar qué enseñar y cómo hacerlo según las situaciones de aprendizaje emergentes. Bajo esta perspectiva, la teoría curricular se interesa por estudiar el proceso vivido y lo sucedido durante este, y resta importancia a los logros específicos que ha predeterminado la teoría de cada campo disciplinar. La premisa clave es que los sujetos construyen aprendizajes a partir de sus experiencias educativas. La evaluación examina el proceso vivido por docentes y estudiantes respecto a la manera en que se desenvuelven, enfrentan, resuelven, se apropian y utilizan los conocimientos. Al depender del contexto, el rigor disciplinar se flexibiliza ante factores como la acción docente,

donde decisiones éticas y morales guían lo imprevisible. La calidad educativa reside en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido como un proceso vivo afectado por el factor humano; de esta forma, tanto docentes como estudiantes, son corresponsables de lo sucedido.

c) Perspectiva crítica: cuestiona constantemente los fines que persigue la educación; por ello, hace evidente la ideología que sustenta la construcción del currículum y la manera en que, los diversos elementos que lo integran, contribuyen a la lógica de poder que lo fundamentan. Se asemeja a la perspectiva práctica con relación al papel que desempeña el docente, quien somete su acción a la reflexión autocrítica de lo sucedido en el aula, pero enfatiza el análisis de los elementos institucionales, sociales y personales que intervienen en las decisiones. A diferencia del enfoque práctico, busca establecer un punto medio entre el juicio de la acción docente y los elementos teóricos de la disciplina y el campo educativo, los cuales, funcionan como mediadores de las situaciones educativas. La teoría está sujeta a la valoración del docente y a las situaciones prácticas del proceso educativo. Esta perspectiva busca hacer de la práctica educativa un espacio de convergencia, diálogo y retroalimentación. Estas características permiten que la práctica sea el sustento de una teoría que ha atravesado por procesos continuos de reflexión y crítica sobre sus fundamentos disciplinares, técnicos y procedimentales. En esta perspectiva se entiende el acto educativo como una realidad social dinámica construida por sus participantes y su contexto.

Díaz (2003), analiza y agrupa en dos vertientes las tendencias sobre la teorización curricular manifestadas durante el siglo XX: la primera, surge de los proyectos generados por los sistemas educativos a través de sus planes de estudio; y la segunda, surge de las propuestas centradas en consideraciones prácticas del currículum y su vínculo con la sociedad. El autor encuentra que el tránsito de una a otra vertiente ha estado determinado por descalificaciones que no hacen más que evidenciar la falta de conocimientos que se tiene sobre ellas, ante esto, sugiere la importancia de asumir una posición de valoración crítica. Para iniciar, Díaz indica que el campo de currículo surgió a inicios del siglo XX, en los albores de la revolución industrial dentro del campo de la ciencia de la educación en Estados Unidos. Las necesidades institucionales le dieron origen como un campo teórico que, desde sus inicios, se encuentra en tensión debido a la multiplicidad de problemáticas que manifiesta y la diversidad de perspectivas bajo las cuales es posible atenderlas. El autor señala que, no obstante, a que la teoría curricular, desde sus orígenes, manifestó dos vertientes, la internalización de este campo, sucedida a finales del siglo XX, le dio un carácter polisémico al currículo producto de una diversidad de perspectivas que hacen a este campo inasible. Si bien, la

teoría curricular ha desarrollado un discurso y conceptos propios en cierta medida autónomos, su teorización ha despuntado de tal manera que sus discursos tienden a alejarse de la realidad vivida al interior de los centros educativos. La diversidad de enfoques que se han tomado para definirlo han derivado en una polisemia que no permite llegar a un consenso sobre lo que es el currículo, en consecuencia, el término requiere de la integración de adjetivos que permitan clarificar su conceptualización y el sentido bajo el cual es visto. Por sí mismo, el término carece de significado, por lo que es posible su desaparición. No obstante, esta polisemia refleja la complejidad y diversidad de la realidad educativa y las variantes bajo las cuales se conceptualiza, sucede y se observa, por ello, entran en tensión la racionalidad que opera bajo los constructos conceptuales y la diversidad que subyace en las prácticas educativas de las que nacen dichas conceptualizaciones, las cuales, se derivan de la singularidad del proceso educativo, los sujetos involucrados y los momentos-hechos-acciones que los enmarcan.

Díaz (2003) explica que el campo del currículum pretende agrupar y dar cuenta de las problemáticas sucedidas al interior de las instituciones educativas, a saber: los procesos de construcción del currículum, su aplicación en el aula, la diversidad de esta y las singularidades de cada grupo escolar, para verlas como factores que determinan la distancia entre el currículum pensado, el enseñado y el vivido. Señala que las teorías curriculares buscan agrupar perspectivas o tendencias que se asemejan o coinciden respecto a la manera en que conciben a la educación. El autor engloba en dos tendencias el desarrollo del ámbito curricular: la primera, generada desde la dimensión institucional de la educación, surgió después de la revolución francesa como un sistema normado y regulado por el estado que requirió de lineamientos y de áreas del saber especificas a las problemáticas del campo. La teoría educativa, en sus orígenes, se caracterizó por la dimensión institucional de la educación como acción intencionada, en consecuencia, regulada y normada. De aquí que problemas educativos tales como la determinación de contenidos, no fuera un problema concerniente al docente. La separación de la educación y la iglesia también contribuyó a que el estado asumiera una responsabilidad que permeó en todos los niveles y áreas de la educación. Así, el campo curricular surgió para atender los problemas de la enseñanza bajo el contexto de sistema educativo institucionalizado y regulado por el estado, y en correspondencia a los principios que la industrialización le demandaba a la educación. La segunda vertiente, relacionada con los procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo individual de cada estudiante, es en donde podemos encontrar a teóricos como Dewey, quien proponía una perspectiva de la educación

centrada en el alumno. Posteriormente, a inicios de los años treinta, en Estados Unidos los académicos buscaron integrar estas dos posturas: la centrada en la experiencia escolar, y la caracterizada por la delimitación y estructuración de contenidos disciplinares adecuados a las normativas institucionales y gubernamentales. Este proceso terminó reafirmando la existencia de estas vertientes como opciones para el diseño curricular. Al concluir la segunda guerra mundial se generó una visión del currículum nacida bajo los ideales del capitalismo, pero regulada por un enfoque social que, si bien, hizo que el currículum continuara construyéndose a partir de contenidos, al involucrar una perspectiva social, buscó promover el desarrollo y bienestar humano. Este modelo educativo y curricular permaneció por dos décadas y se internacionalizó, llegando a América Latina en los años 70 como base para la generación de modelos pedagógicos que influenciaron las reformas educativas que tuvieron lugar en esa década. La perspectiva del currículo como estructuración de planes y programas de estudio continúa siendo la más difundida a nivel internacional. Los aportes de intelectuales británicos, australianos, estadounidenses y mexicanos favorecieron una visión social de la educación al considerar que los problemas que presenta, demandan ser abordados de manera conjunta por la sociedad, en lugar de ser abordados aisladamente por cada escuela o docente. Las propuestas giraban en torno a mejorar el desarrollo de los planes generados bajo un sistema de módulos, conocimientos, áreas, disciplinas y asignaturas, sin desatender las necesidades que demanda la institución y la sociedad. Los contenidos y habilidades, bajo este esquema, eran considerados como un problema social, no como aspectos educativos que debieran debatirse al interior de la escuela por los académicos. Los docentes, en la educación previa a la institucionalización, definían contenidos y diseñaban estrategias; tras esta, su labor se centró en conocer, dominar e impartir los contenidos ya establecidos, así como en seleccionar las actividades de enseñanza recomendadas por los especialistas. A finales de los años setenta, se incorporó un enfoque sociocrítico que buscó aproximarse a la realidad de la práctica educativa mediante el contraste entre lo planteado en el currículum y lo que realmente ocurría en el aula. De este enfoque surgieron aportes relevantes que complejizaron aún más el campo de la teoría curricular. Este campo, al acercarse a otras disciplinas para atender la diversidad de problemáticas y posturas, se volvió multidisciplinario.

Casarini (2010), define a la teoría curricular como un corpus de conocimientos conformado por diversas teorías que agrupan conceptos, fundamentos, enfoques y modelos sobre el currículum. La autora considera al currículum como la estructura en la que se plantean las metas educativas,

mientras que la enseñanza se encarga de gestionar los medios para el logro de dichas metas a través de actividades de aprendizaje y de evaluación. El tipo de relación que se establece entre currículum y enseñanza, el grado de importancia que se le da a uno u otro, o la consideración de otros aspectos que influyen en el proceso educativo, dan origen a las diversas teorías curriculares; sin embargo, un debate importante al interior de la teoría curricular es aquel que se genera de la intención por definir al currículo, en este debate, se pueden observar dos grandes tendencias: una orientada hacia el análisis estructural y normativo del currículum; y otra a la reflexión y comprensión de lo que este comporta. Ambos enfoques se complementan no solo para describir el fenómeno educativo, sino también para enfrentar, resolver o predecir las problemáticas que se desprenden de la puesta en marcha de un currículo concreto. La importancia de este debate radica en que es necesaria la claridad respecto al enfoque que una institución educativa tenga sobre el currículo ya que, su planeación, dependerá de este. Casarini (2010) engloba en cuatro grandes líneas de pensamiento las tendencias predominantes sobre el currículo:

a) Como estructura organizada de conocimientos académicos: Este enfoque sitúa en el centro del diseño curricular el valor intrínseco de los saberes disciplinares, considerando la educación como un proceso de transmisión y adquisición de conocimientos específicos. La escuela, mediante los docentes, transmite contenidos esenciales organizados en asignaturas definidas por áreas del conocimiento. Este enfoque caracteriza a la educación tradicional.

b) Como base de experiencias de aprendizaje: Aquí, el estudiante es el eje del currículo, y los contenidos se estructuran según las demandas sociales. Aunque se incluyen conocimientos disciplinares, se prioriza el desarrollo integral de habilidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales. El aprendizaje se concibe como una experiencia, por lo que el diseño curricular incorpora estrategias didácticas que atienden cómo aprenden los estudiantes. Este enfoque busca equilibrar el conocimiento académico con las dimensiones sociales y culturales del proceso educativo.

c) Como sistema técnico de producción**:** Este modelo enfatiza la eficacia y eficiencia de los resultados educativos. El currículo se diseña a partir de fines y objetivos claramente definidos, con actividades, evaluaciones y experiencias orientadas a su cumplimiento. La escuela es vista como un sistema productor de sujetos funcionales, en donde el docente actúa como ejecutor de un programa prediseñado. Este enfoque tiende a burocratizar la educación, dejando de lado su dimensión social, histórica y pedagógica.

d) Como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción: El currículo se entiende como un proyecto flexible e integrado que articula teoría y práctica. Los objetivos educativos no son metas cerradas sino guías para la enseñanza y el aprendizaje. El docente asume un rol activo como planificador, ejecutor, evaluador e investigador de su práctica. Este enfoque recupera las dimensiones histórica, sociocultural y política del currículo, dando lugar a propuestas contextualizadas y reflexivas.

Casarini (2010), sostiene que las teorías curriculares buscan identificar y explicitar los fundamentos sobre los que se construyen los proyectos curriculares. Estos proyectos emergen de un entramado complejo que articula elementos disciplinares, sociales, institucionales, pedagógicos y experienciales, cargados de ideologías, expectativas, necesidades y objetivos que se vinculan a través de la experiencia de estudiantes y docentes. Si bien, las teorías ofrecen las bases para el desarrollo curricular, son las instituciones y los sujetos quienes asumen esta responsabilidad guiados por determinaciones sociales e ideológicas que configuran el enfoque y la implementación del currículo. El desafío del diseño curricular radica en equilibrar estas fuerzas para que todas encuentren lugar en su construcción.

Osorio (2017) propone cinco perspectivas —no excluyentes ni definitivas— para abordar el currículo. Parte de una reflexión crítica sobre la selección de contenidos, cuestionando los criterios que llevan a privilegiar ciertos saberes mientras se excluyen otros igualmente valiosos. Señala que los estudiantes aprenden tanto de lo que se enseña como de lo que se omite, por lo que el currículo también implica una toma de posición sobre lo que deliberadamente se ignora dada su irrelevancia para el proceso educativo. La primera perspectiva involucra dos puntos de vista: el primero, y más común, es el que se refiere a los objetivos educativos prefijados, ello incluye las exigencias técnicas como eje central; el segundo, representa una alternativa al proyecto educativo entendido como proceso en donde, el currículo, es visto como fundamento de la investigación–acción orientada a resolver las cuestiones prácticas de la enseñanza, por lo tanto, se basa en el debate abierto para polemizar sobre la educación con relación al contexto. En la segunda perspectiva, el currículo es visto lugar de cruce entre diversas prácticas de naturaleza social, que genera y orienta toda acción pedagógica. Esta perspectiva parte de una sociología crítica aplicada al fenómeno educativo. En esta, el currículo debe ser analizado desde un contexto social dentro del mismo ámbito de la escuela; es decir, se debe cuestionar al currículo desde la ideología, la distribución social y de poder de la institución educativa. En la tercera perspectiva, denominada -

el currículo como mediación cultural-, se concibe al currículo como un medio de injerencia social dentro de la escuela, y como un facilitador para proyectos culturales de la sociedad, por ello, el currículo se considera un elemento transmisor de la cultura. Analizar el currículo bajo esta perspectiva nos llevará a conocer y comprender la propuesta ideológica de cada centro educativo. Las innovaciones curriculares deben analizarse dentro de la estructura social y contexto histórico que impulsaron dichas innovaciones; por lo tanto, se puede concluir que la escuela promueve, intencionalmente o no, movimientos hacia nuevos equilibrios en los individuos y en su sociedad. En la cuarta perspectiva se concibe al currículo como el medio para solucionar los problemas involucrados en la educación, concebida como el medio para transmitir y reproducir en las nuevas generaciones la cultura. Osorio explica que, en la escuela, se da un proceso de reproducción de los procesos sociales, por ello, señala que la relación entre el contexto de producción (la sociedad) y el de reproducción (la escuela) se dará de forma indirecta, y que el vínculo entre estos serán aquellos documentos (como el currículo) que expresan lo que la institución ha seleccionado como sus códigos, principios o valores. En la quinta perspectiva se concibe al currículo como configurador de la práctica educativa, por lo que puede ser entendido como una serie de procedimientos hipotéticos con los cuales se comunican el conocimiento y la cultura en la escuela. La visión de la institución se convertirá en una hipótesis de trabajo, y su medio de validación será la acción curricular puesta en práctica por la comunidad escolar.

Gimeno (2007) señala que, debido a la diversidad de factores involucrados y la diferencia de áreas que cada factor refleja es que, la teorización sobre el currículo, como racionalización de las prácticas que involucra, presenta diversos enfoques que carecen de una adecuada sistematización. En muchos de los casos, la teorización busca legitimar las prácticas educativas y comprender los significados que encierran y que, a su vez, le dan tanto sus características como sus problemáticas. Todos los elementos que conforman al currículo constituyen un marco ordenado de ideas, procedimientos y aplicaciones que se transforman en elementos de la teoría curricular. Cada teoría involucra un enfoque parcial de la educación, mientras que los contenidos comprometen un tipo particular de orientación educativa. El currículum, como estructura que guía las experiencias educativas, implica que la escuela sea responsable de proveer experiencias intencionales, planificadas, dirigidas y supervisadas para el logro de sus objetivos. Las experiencias no intencionadas ni reguladas también se relacionan con los objetivos planteados, por lo que es importante vigilar las interacciones sociales de la comunidad educativa. Gimeno plantea

que el currículo puede analizarse desde seis enfoques: la función social de la educación, el plan educativo y los elementos que lo integran; el currículo como expresión del proyecto educativo; el currículo como prácticas de instrucción del territorio donde se insertan; como medio de articulación entre teoría y práctica; y como discurso académico. Explica que a través del currículum se pueden analizar las prácticas educativas y los fundamentos pedagógicos, sociales y culturales en los que se sustenta todo proyecto educativo ya que constituye, en sí mismo, una articulación de todo lo que integra, confluye e influye en este. El currículum, su estructura y elementos responden a las orientaciones ideológicas, filosóficas, pedagógicas, políticas y sociales de un contexto y momento específico; por lo tanto, cada tendencia educativa es reflejo del pensamiento de su época, y nos remite a un periodo histórico particular, por lo que comprender el diseño curricular requiere comprender la historia y los factores involucrados en ella. Considerar que una teoría curricular es ahistórica, resulta erróneo. El autor explica que la teoría curricular se ha instituido como una práctica racionalizadora ahistórica, esto ha contribuido a que se utilicen descontextualizadamente los principios que subyacen a cada teoría con el fin de utilizar la más adecuada a los objetivos institucionales y educativos. Esto refleja la falta de reflexión y diálogo al interior de las instituciones y la escasa teorización que demanda el campo educativo en materia de diseño curricular, así como la falta de conocimiento y comprensión de lo que implica cada teoría curricular y las funciones que le son atribuidas[48], una de ellas permite entender a la teoría curricular como el elemento mediador entre el pensamiento y la acción educativa. Aunque los currículos emanan de modelos que encierran formas de entender la educación, su carácter es práctico y cambiante ya que estos manifiestan la idea que se tiene sobre la función social y práctica de la educación y el conocimiento, así como los ideales que se tienen sobre la sociedad y el sujeto en determinado momento histórico. El currículo porta subsistemas conformados por diversas prácticas que involucran tanto principios educativos, como las bases para su realización; por ello, agrupa elementos disciplinares, técnicos y experienciales surgidos de la práctica educativa. Sin la presencia e intervención de estudiantes y docentes, el currículum se vuelve una estructura teórica estática, sin finalidad ni sentido; a su vez las instituciones, elementos y sujetos que integran a la educación, sin la presencia del currículo se quedarían estáticos debido a la ausencia de una base que oriente la acción educativa, sus procesos y prácticas. Gimeno advierte que el estudio del

[48] Funciones de la teoría curricular: como modelos para seleccionar perspectivas, construir formatos, orientar la educación y la manera en que se integran sus agentes, así como los roles que adoptan.

currículum debiera realizarse bajo una perspectiva que permita verlo como una construcción relativa, provisional y con la capacidad de transformarse para responder continuamente a las necesidades sociales.

Burgos (2011), explica que el análisis del currículo debe resaltar la importancia de ubicar el contexto histórico a través del cual tiene sentido la propuesta curricular, esto es importante si la educación pretende dar una respuesta a las generaciones futuras, pues solo de esta forma se puede reducir el riesgo de caer en interpretaciones superficiales. Señala que para transformar al currículo conservando aquellos aspectos que no deben ser abandonados, debe ser estudiado desde una perspectiva de tradición y cambio. El currículum expresa intereses de diversa índole que sustentan y rodean al sistema educativo en un momento específico, por ello, el autor advierte que, reducir las problemáticas educativas a los elementos técnicos que comporta, implica una visión sesgada y reduccionista de la complejidad del fenómeno educativo y sus conflictos. El currículum refleja los valores, intereses y conflictos predominantes en una sociedad en un momento determinado. Estos intereses entran en tensión durante su estructuración, ya que su construcción requiere adoptar una postura o inclinar la balanza hacia ciertos valores, priorizando unos intereses sobre otros. Así, el currículum logra transmitir la orientación elegida por la institución y sus agentes mediante una selección específica entre múltiples posibilidades existente. El diseño curricular, al involucrar diversas tendencias educativas, disciplinarias, pedagógicas e intereses, requiere que estos elementos sean reflexionados de manera previa a su definición. Las orientaciones y finalidades de la educación se reflejan en los contenidos, a través de estos se lleva a la práctica las funciones asignadas a la escuela; por lo tanto, los contenidos intelectuales-disciplinares constituyen la parte más elemental de la educación, ya que en ellos se refleja la función educadora de la escuela, misma que implica un proyecto más amplio que, si bien, se evidencia en los contenidos seleccionados, no se limita a ellos**.**

Jiménez (2008), aborda al enfoque curricular centrado en la persona, con ello da paso al análisis de otros enfoques curriculares distintos a aquellos modelos tradicionales que relegan el papel del docente al de aplicador del currículo y, por lo tanto, no lo involucran en la elaboración de este. Estos enfoques contribuyen a que el estudiante se quede como receptor pasivo en la adquisición de conocimientos. Jiménez recalca lo importante que es para el estudiante la coherencia entre la práctica y lo que se encuentra plasmado en el currículum. El autor estipula que, la educación, debe interesarse en dar respuesta tanto a los intereses individuales y colectivos como

a los diferentes estilos, dinámicas y ritmos de aprendizaje. El autor explica que, generalizadamente, los enfoques curriculares suelen orientarse hacia dos grandes perspectivas: una centrada en el objeto educativo o disciplinar, y la otra que valora lo subjetivo, es decir, a los agentes educativos. La primera da valor primordial al currículo y a las tareas del conocimiento, estipuladas a manera de métodos, técnicas, herramientas y procedimientos. La otra orientación se caracteriza por explicitar las contribuciones que la educación busca dar a los sujetos. Al preocuparse por el desarrollo personal, se ocupa de aspectos subjetivos y diversos tales como: vivencias, deseos, intereses y voluntades. Jiménez señala que, "el propósito de esta tendencia es lograr el rescate del educador y del educando" (p.65). Para Jiménez, el enfoque curricular basado en la persona tiene su origen en los "valores universales", por ello, busca colaborar en la construcción de los proyectos de vida de los sujetos de manera libre, responsable y auténtica, sin que esto implique dejar de lado el aspecto disciplinar y social. El autor señala que en la literatura existen términos similares para referirse al enfoque curricular centrado en la persona, aunque con matices diferenciadores. A estas variantes las agrupa en tres tipos de currículos:

a. Currículo como realización personal**:** Se orienta a las necesidades individuales para favorecer el desarrollo personal.

b. Currículo psicologista: El estudiante adquirirá aquellos conocimientos que le resulten significativos. Para lograrlo, promueve un aprendizaje participativo donde los alumnos deciden, emplean sus propios recursos, y asumen responsabilidad sobre sus procesos.

c. Currículo como educación personalizada: Parte del principio de que tanto estudiantes como docentes son individuos únicos. En el caso del docente, su perspectiva y comprensión del mundo determinan su rol en el aula. Este enfoque es reflexivo y creativo pues busca impactar de manera profunda en la persona.

Jiménez (2008) encuentra que el enfoque curricular centrado en la persona funciona como un medio para que docentes y estudiantes tengan la oportunidad de crecer como personas; por lo tanto, no existe una metodología para llevarlo a cabo. Lo primordial es que este enfoque le permita a la educación responder a las necesidades del grupo y al mismo tiempo de cada persona al promover su crecimiento y desarrollo como seres únicos, por lo tanto, no presenta inconvenientes para ser aplicado en cualquier área del aprendizaje. Respecto al diseño curricular centrado en los agentes educativos.

Barrón y Díaz (2017), realizan una aproximación al currículum -entendiéndolo como proyecto y práctica que se desarrolla en un momento y contexto específico- para indagar en él a través de los agentes de su práctica mediante procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia. Al hacer un recorrido histórico de los cambios que la concepción curricular ha tenido en Latinoamérica, las autoras dan cuenta de las principales transformaciones, una de ellas, la sucedida en la transición entre los años setenta y ochenta, caracterizada por una mayor y variada participación de diversos agentes en el diseño curricular, su reestructuración, actualización y evaluación. Barrón y Díaz encuentran que la evolución del currículum ha sido guiada principalmente por la intención de superar la visión disciplinar y apolítica que involucra metodologías curriculares orientadas hacia la racionalidad técnica. Señalan que, a mediados del siglo XX, el diseño curricular fue objeto de categorizaciones conceptuales orientadas hacia una reelaboración curricular realizada mediante metodologías que buscaron operacionalizar al currículum. No obstante, el desarrollo de procedimientos y metodologías para el rediseño curricular, los cambios se han quedado en la superficie al no lograr traspasar hacia el aula. Las autoras asumen que la escasa transformación curricular se deriva tanto de la poca teorización que realizan los agentes educativos, como también debido a que la teorización se realiza exclusiva y aisladamente desde la racionalidad instrumental, económica e institucional, o a partir de discursos y teorías pedagógicas y curriculares que se retoman acrítica y descontextualizadamente. Barrón y Díaz explican que, todo cambio curricular, conlleva tensiones al interior de su estructura y de las prácticas que produce, debido a que representan orientaciones ideológicas y teóricas que, puestas en marcha, implican cambios en la cultura escolar, por ello, cualquier transformación no debe quedarse en el documento, sino que debe transmitirse a toda la estructura escolar, a los modos de ver, entender y realizar las prácticas. Las autoras afirman que usar a la deliberación como principio práctico de construcción y transformación curricular, permite generar espacios de autonomía creados a partir del debate y la argumentación consistente y fundamentada de los implicados, cuyas acciones deben orientarse hacia la innovación curricular y la transformación educativa y pedagógica en función de las necesidades de los principales agentes de la educación: estudiantes y docentes. La deliberación, más que un discurso, es una práctica propia de las ideologías emancipadoras, en donde a través de la acción, se reconfigura a los agentes, las relaciones y el orden establecido. En un currículo construido desde la deliberación, las categorías de “sujetos” o “actores sociales” resultan inadecuadas, pues aluden a procesos de sometimiento o reproducción.

La noción de agente educativo ubica a docentes y estudiantes lejos de su concepción como simples aplicadores o receptores del currículo, o como reproductores de la realidad social que este transmite. Barrón y Díaz señalan que un currículo construido desde la deliberación obtiene mayor aceptación de la comunidad educativa al no percibirse como una imposición. En este enfoque, el diseño y la transformación curricular deben realizarse mediante diálogo, crítica y consenso, estrategias que permiten enfrentar las dificultades de la práctica, los intereses de los actores y las demandas del contexto sociocultural. Ello resalta la importancia de problematizar el conocimiento escolar y sus vínculos con la vida, entendiendo los contenidos de aprendizaje como reflejo de una cultura y un momento histórico que integran valores éticos, culturales, educativos y sociales. Así, el currículo resulta de un proceso deliberativo que incorpora la voz de estudiantes y docentes como agentes educativos, y que equilibra consenso y disenso como fuerzas constitutivas. Las autoras retoman de Giddens (1998) la noción de *praxis*, entendida como acción reflexiva derivada de la experiencia, y la sitúan como base de la deliberación. La agencia se desarrolla mediante la praxis, a partir de la capacidad de negociar posicionamientos que provienen de las trayectorias sociales, incorporando o desechando elementos que permiten "modificar y dar un giro personal o grupal a las propiedades estructurales del sistema" (p.11) educativo. El agente social discierne los factores que intervienen en su interlocución, identifica los argumentos que sustentan y defienden su postura, y cuestiona los elementos del entorno en el que actúa. La reflexividad crítica es clave para superar la superficialidad de cualquier cambio curricular, pues permite situar consciente y críticamente las propias prácticas en el contexto educativo. Para Barrón y Díaz, es fundamental reconocer los aportes de Pinar a la teoría curricular, especialmente su concepción del currículo como un proceso complejo de diálogo que condensa las experiencias, creencias y aspiraciones de una comunidad. Sus contribuciones han orientado la teoría curricular hacia la reflexión, la conceptualización y la teorización basadas en la comprensión de la experiencia educativa, favoreciendo el desarrollo de la teoría crítica del currículo y los estudios autobiográficos. Siguiendo a Pinar, las autoras destacan que, concebir el currículo como conversación, redefine los roles de docentes y estudiantes, quienes ponen en juego su visión del mundo y de la cultura. De acuerdo con las autoras, Pinar sostiene que el cuestionamiento al orden establecido se alcanza mediante un diálogo libre, democrático y crítico, situado en su contexto; de ahí que resulte imprescindible:

> Entender los procesos de cambio curricular como procesos complejos que no pueden reducirse a lo procedimental ni a lo técnico (aunque ello sea necesario); que dejan de lado

> la necesidad de que los profesores debatan y tomen decisiones en función de sus condiciones reales con miras a una posibilidad de cambio curricular, en atención a la situación real de su institución y a las necesidades y características de sus estudiantes. (Barrón y Díaz, 2017, p.16)

A través de lo expuesto por los diferentes autores podemos entender que, el currículo, es el resultado de una serie de decisiones sobre todos los ámbitos que lo atraviesan (económicos, sociales, culturales, pedagógicos, etc.). En su concreción, el currículo está influenciado por el contexto real en el cual se desarrolla, por ello, resulta imposible analizarlo desde una sola visión pedagógica. La teorización curricular se ocupa de las condiciones bajo las cuales este se construye y ejecuta; indaga en la influencia y relación recíproca entre la acción educativa y el currículum; y estudia las prácticas normativas e ideológicas que lo conforman, así como las que este refleja y promueve. El currículo es acción en todas sus fases, desde su diseño hasta su implementación. Sus componentes: áreas disciplinares, contenidos, estructuras, elementos técnicos y prácticas pedagógicas, concretan y difunden el proyecto educativo que lo sustenta. Estudiar al currículo exige un enfoque tridimensional que permita analizar su trayectoria histórica (lo que fue), su configuración presente (lo que es) y sus proyecciones futuras (lo que debiera ser). Este estudio debe guiarse tanto por los ideales sociales como por la función transformadora que la educación desempeña en la sociedad.

Burgos (2011), ofrece una reflexión en torno al currículo mediante una serie de herramientas que aporta la hermenéutica para su comprensión. Su análisis nos muestra el valor educativo que tienen lo racional y lo emocional como aspectos fundamentales para la construcción del currículo. El autor señala que, el ser humano, es un ser emocional, y, por lo tanto, un currículo integral debe entrelazar la razón y la emoción. Advierte que el currículo puede constituirse como elemento integral al comprender la razón y la emoción. Esto cobra sentido en la educación dancística ya que, la danza, se caracteriza por ser una disciplina dicotómica integrada por elementos que se retroalimentan: lo racional y lo emotivo. Por racional podemos entender aquellos aspectos objetivos, intelectuales, disciplinares, teóricos y técnicos que son movilizados a través de la subjetividad. En el caso de la danza, trabajar con el cuerpo implica buscar maneras y estrategias para disolver las dualidades que desde sus orígenes comporta: cuerpo-mente, cognición-emoción, fisicalidad-espiritualidad, exterioridad-interioridad, materialidad-inmaterialidad; dualidades que, si bien, en el desarrollo artístico y creativo de la danza han sufrido variaciones e inclinaciones que

han privilegiado alguno de ambos aspectos, en la enseñanza ha prevalecido el dominio de lo material, la fiscalidad, el trabajo de un cuerpo despojado de la internalidad y la emoción. La pedagogía en la danza, orientada hacia la externalidad, ha reducido la presencia e importancia de lo subjetivo, lo emotivo y los procesos afectivos-cognitivos entendidos por la corriente fenomenológica de la filosofía contemporánea como procesos encarnados, como elementos de un proceso que encuentra su lugar en el cuerpo, entendido como dualismo no como dualidad integrada por principios antagónicos. Este principio ha ocasionado que las prácticas estéticas y creativas de la danza, desde el posmodernismo, hayan transitado por un camino que busca equilibrar la presencia de lo material y lo inmaterial, camino que ha encontrado su cauce a partir del posicionamiento que, desde la creación, encuentra en el cuerpo la capacidad autónoma para crear y estructurar la danza sin estar supeditada a procesos cognitivos previos ni a discursos expresivos, metafóricos o conceptuales que, en la danza moderna, preceden a la creación coreográfica.

El análisis realizado nos permite identificar que la enseñanza de la danza ha estado predominantemente marcada por lo que la teoría curricular denomina perspectiva técnica. Este enfoque se ha centrado en el dominio de saberes disciplinares-académicos que la tradición ha consagrado como conocimientos absolutos e incuestionables, los cuales, han sido sistemáticamente organizados e institucionalizados en el currículum. Como consecuencia, el desarrollo de la enseñanza dancística ha tendido a considerar los contenidos curriculares como conocimientos estáticos debido a la supuesta garantía que dan para una formación profesional exitosa. Esta concepción ha derivado en una visión del currículum como un modelo válido, completo y definitivo que ha obstaculizado la necesaria integración de la evolución estética y creativa de la danza en los procesos de enseñanza. En cuanto a la CC como área formativa, aunque se ha enseñado principalmente a través de sus componentes teóricos y técnicos, posee una naturaleza que ha resistido a ser confinada únicamente a estos elementos, pues pese a los esfuerzos por sistematizarla, normarla y adaptarla a los marcos institucionales, su práctica educativa nunca ha podido reducirse por completo a estas dimensiones. Esto ocurre porque la CC es, en esencia, una actividad profundamente práctica que contiene aspectos inasibles que escapan a cualquier intento de formalización y que, sin embargo, resultan fundamentales en la formación dancística. Al observar detenidamente este fenómeno, se encuentra que la enseñanza de la CC dialoga naturalmente con dos visiones curriculares: la práctica y la crítica. Por un lado, el enfoque práctico nos invita a rescatar las experiencias vivas del quehacer creativo para transformarlas en insumos

educativos valiosos. Por otro lado, la mirada crítica nos permite desmontar, a través del cuestionamiento y la liberación pedagógica, los supuestos ideológicos que subyacen a los contenidos programáticos para así, poder entenderlos como constructos históricos vinculados a momentos y contextos específicos de la danza.

5.1.2 Los contenidos de aprendizaje desde la teoría curricular

La escuela educa a través de actividades que emanan de los contenidos de aprendizaje. Estos reflejan una visión particular de la educación, del campo disciplinar, del conocimiento y del contexto sociohistórico al que pertenecen. No obstante, la teorización curricular tiende a omitir la importancia de valorar al currículum en relación con la función que tiene como puente entre la escuela, el campo de conocimiento, la sociedad y la cultura en general. Considerar al currículo como una síntesis de elementos culturales que van de lo ideológico a lo social e individual, implica que sea visto como una negociación que comprende intereses que han dominado sobre otros.

Vera (et al., 2000), refieren que la importancia de los contenidos de un diseño curricular se da en relación con la manera en que estos son aplicados por los profesores. Los autores consideran que el valor fundamental de los contenidos curriculares depende de la valoración de su pertinencia, es decir, si no se valora su pertinencia carecen de sentido ya que, en algunas ocasiones, llegan a ser un mero requisito para avanzar de un nivel educativo a otro. En este sentido, para el alumno únicamente sería significativo aprender aquellas cosas que considera necesarias para pasar una evaluación. En el contexto actual en el que la información se produce rápidamente y en grandes cantidades, el dilema pedagógico referente a los contenidos de aprendizaje se ha transformado en una preocupación respecto a: ¿cómo determinar la pertinencia de los contenidos? para luego cuestionar ¿cómo seleccionar aquellos contenidos que en verdad son valiosos? Una tendencia es incluir la información, estudios o teorías más recientes de cada materia, sin embargo, esto puede no ser importante para el contexto en el que es vaciado dicho conocimiento ya que, lo que es importante para una ciencia o disciplina, puede no ser importante para la sociedad o para el aprendizaje y el desarrollo de la persona; por lo tanto, Vera (et al., 2000), señalan que la educación no puede ser equivalente a transmitir información, a causa de esto, proponen dos principios generales para la selección de contenidos: el primero, el *principio de economía de la enseñanza o de búsqueda de integración sistémica*, postula que no es necesario saber, experimentar o percibir

todo, sino que la pedagogía debe ser selectiva e integradora; el segundo, el *principio de coherencia*, relacionado con la moral como aspecto que aporta sentido al aprendizaje. Los autores definen a los contenidos como aquellos saberes y elementos culturales que han sido elegidos para que sean asimilados por los estudiantes en respuesta a lo que hay que enseñar o aprender, por lo tanto, pueden ser conocimientos generales, procedimientos, reglas o valores entre otros. También hacen la distinción entre contenidos explícitos, tales como aquellos productos culturales originados en alguna etapa de la humanidad, que son susceptibles de ser analizados o criticados, y los contenidos implícitos, entendidos como aquellos conocimientos, procedimientos o normas que los profesores imparten a los estudiantes de una forma no sistemática, no planeada e incluso inconsciente. Los autores recalcan la importancia de concientizar a los docentes sobre la importancia de incluir tanto experiencias como evaluaciones que promuevan en los estudiantes actitudes analíticas, críticas y valores. También advierten que, en la actualidad, son igualmente importantes tanto los contenidos de aprendizaje como las estrategias pedagógicas y didácticas con las que estos son enseñados. Vera (et al., 2000), resumen en tres los criterios de selección de contenidos: el primero; la herencia cultural, esta se basa en las experiencias intelectuales, afectivas o morales que se presentan de una manera escogida y sistematizada por la cultura, el área disciplinar o por aspectos referentes a una tradición que, en conjunto, forman los conocimientos vigentes, los cuales, se derivan en especializaciones que han generado una "crisis epistemológica que cuestiona el propio concepto de conocimiento, sus tipos, sus posibilidades y sus límites" (p. 21); el segundo, serán aquellas necesidades o expectativas que se tienen de la escuela en un momento y contexto social y político determinado, mismas que al estar influenciadas por la pluralidad social, dan como resultado demandas educativas diversas; el tercero, se refiere a considerar las necesidades, intereses y posibilidades de los estudiantes, su nivel de madurez emocional, intelectual, moral o física. Desde la epistemología, la sociopolítica y la psicología se pueden distinguir los siguientes criterios de selección de contenidos:

- Criterio de congruencia e idoneidad: comprende las finalidades educativas y los procesos que se pretenden activar en los estudiantes. Se requiere claridad en los procesos que los estudiantes deban realizar (memorizar, analizar, sintetizar, etc.) y en las experiencias a desarrollar.
- Criterio de significatividad y reelaboración: se espera que los contenidos contribuyan a generar un entendimiento que dé como resultado la compresión de la realidad natural y

social, su origen, antecedentes y su conformación actual desde un punto de vista teórico y práctico. El objetivo es que el estudiante pueda desarrollar la capacidad de llegar a un replanteamiento subjetivo que fomente su habilidad para seguir adquiriendo conocimientos de una forma independiente.

- Criterio de adecuación: se eligen aquellos contenidos que son cercanos a la cultura de los estudiantes, a sus intereses y necesidades.
- Criterio de utilidad y coherencia: se eligen aquellos contenidos que den respuesta a las demandas y necesidades sociales, y que conduzcan al desarrollo de los derechos humanos universales.

Bajo la mirada de Vera (et al., 2000), podemos considerar que las asignaturas son una construcción social que llena la escolaridad de contenidos, mismo que reflejan tanto las orientaciones educativas, pedagógicas, sociales y culturales, como los contextos particulares de los que provienen dichos conocimientos. Los contenidos de asignatura establecen el marco para la práctica educativa, delimitan el tipo de aprendizaje, recursos y acciones pedagógicas que requieren, por lo que constituyen un marco previo a la experiencia de aprendizaje. Sin los contenidos, el proceso educativo no puede ponerse en marcha, sin embargo, es importante valorar la pertinencia que tienen como contenidos disciplinares vaciados al interior de los programas de asignatura, pues estos comportan ideologías que permean la práctica educativa.

Recordemos que uno de los objetivos de esta investigación es identificar elementos del diseño curricular, a través de los cuales, la inmaterialidad se encuentra presente en la enseñanza de la CC, ello requiere indagar en los contenidos para interpretar las ideologías que, sobre la inmaterialidad, estos comportan, así como en los posibles vínculos que establecen con las diversas nociones sobre la danza, el cuerpo y la creación coreográfica. A razón de esto, se busca interpretar las conceptualizaciones sobre la inmaterialidad alojadas al interior de los contenidos de asignatura debido a su vínculo con las prácticas pedagógicas y creativas. Estas últimas, varían en cada régimen estético de la danza, por lo tanto, contienen y reflejan posicionamientos particulares sobre el cuerpo y la creación que involucran diferentes necesidades y posibilidades educativas. Los principios ideológicos, estéticos, disciplinares, pedagógicos, culturales y sociales, encuentran cabida en los contenidos de asignaturas; a través de estos, los docentes se posicionan frente a la danza y su enseñanza, y los estudiantes adquieren y desarrollan los elementos necesarios para construir sus propios posicionamientos. Las actividades que diseñan los docentes, y el rol que estos asumen

frente al proceso educativo, emanan de los contenidos educativos. Bajo estos principios, la educación es un fenómeno que sucede del encuentro e interacción entre los contenidos y los sujetos; por ello, es posible afirmar que, mediante los contenidos de aprendizaje, se puede contribuir a la actualización, pertinencia y calidad de los programas de estudio, pues los saberes prácticos de la danza, al trasladarse al ámbito escolar, se transforman en saberes que no pertenecen únicamente a la danza, sino también al ámbito curricular y pedagógico.

Galindo (2013), advierte que las prácticas educativas, están controladas por objetivos e intereses impuestos por ideologías políticas, económicas, culturales y educativas dominantes. A través de estas, y por medio de los contenidos curriculares, también se dominan a los sujetos que en ellas participan. La emancipación es una forma para desnudar las prácticas en el sentido de develar lo que estas comportan y poder llegar a la esencia de la educación para reivindicarla. El autor señala que el objetivo de la emancipación en la educación es "emancipar las prácticas. Y emanciparlas de la historia de la pedagogía" (p.57); es decir, emancipar los contenidos y las prácticas de aquellas tradiciones que impiden su evolución. La educación no debe preocuparse por emancipar al sujeto sino a las prácticas pedagógicas de las que forman parte.

En la danza, emancipar las prácticas educativas implica ver en el interior de los contenidos curriculares las conceptualizaciones disciplinares y las orientaciones que, sobre la educación, la danza y el cuerpo portan, los enfoques artísticos y formativos que integran, y las prácticas educativas y creativas que provocan, hacen presente u omiten. Los contenidos involucran maneras particulares de ser llevados a la práctica, a su vez, comportan nociones particulares del campo dancístico. Emancipar los contenidos implica dar cuenta de los elementos disciplinares, éticos, filosóficos, conceptuales y estéticos involucrados; por ello, es importante aseguramos que, mediante la emancipación, tanto docentes como estudiantes puedan concientizar los aspectos ideológicos, sociales, políticos, artísticos, estéticos y disciplinares que subyacen en los contenidos, ya que estos, si bien se inscriben dentro de la danza como disciplina, involucran ciertas maneras de entenderla y llevarla a la práctica. La emancipación de los contenidos y las prácticas pedagógicas permite que los estudiantes se percaten del territorio artístico, estético y creativo en el que se encuentran; esto puede contribuir a que comprendan lo que cada etapa evolutiva de la danza involucra y cómo, los elementos que la integran, han evolucionado en sus prácticas.

Díaz (2003) advierte que, en la actualidad, quienes trabajan bajo la vertiente del currículo como diseño estructural de contenidos, son conscientes del valor que tienen los contenidos como

estructura que permite encauzar y guiar los esfuerzos hacia una dirección clara; sin embargo, también son conscientes de que dicha estructura debe dar cabida a la participación de los docentes, y debe preocuparse por generar, intencionalmente, espacios para la adecuación individual. Las perspectivas orientadas hacia el currículo como práctica también advierten la necesidad de atrapar la riqueza de lo sucedido en la práctica para llevarlo hacia el área de conceptualización teórica. Frente a estas dos vertientes, de acuerdo con Barrón y Díaz (2017), surge la Teoría Deliberativa del Currículo. Esta busca generar una teoría práctica comprometida con la reflexión teórica de la práctica educativa, y encuentra en las experiencias de maestros y estudiantes el punto de convergencia entre las dos grandes vertientes de la teoría curricular. Esta teoría propone que la construcción del currículo debe ser producto del diálogo, del "contraste, el debate permanente y eventualmente el encuentro entre las personas y las ideas que están directa o indirectamente implicadas en el diseño curricular" (p.9); por lo tanto, la construcción del currículum requiere de la participación de la comunidad, y de que sean develados de los referentes y lógicas bajo las cuales opera. En esta teoría se sostiene que, mientras mayor sea la participación de los diferentes agentes educativos, menor será el riesgo de generar un currículum sesgado y con puntos ciegos que terminará, en algún momento, por debilitar el proyecto educativo. En el diseño curricular existen autores que le dan mayor importancia a los procesos involucrados en la gestión curricular y en la gestión pedagógica; es decir, a los procesos de participación y concreción producidos tanto por la práctica como por el proyecto educativo. En estos enfoques, el docente es quien puede acortar la brecha existente entre teoría y práctica, entre el proyecto educativo y su realización.

Moraes y de la Torre (2002), bajo una mirada crítica sobre la ciencia y la sociedad del siglo XX que, alineadas con concepciones del paradigma empírico-analítico, al centrar su búsqueda en el conocimiento como medio para objetivar la realidad señalan que, este camino, ha conducido al ser humano por un camino de fragmentación entre pensamiento, sentimiento y cuerpo. En función de ello advierten que, la educación de este siglo, no puede continuar "aferrada a la transmisión de conocimientos fragmentados y disciplinarios, alejados de la realidad, sino que ha de buscar la globalidad y la interrelación de los saberes desde la implicación emocional, motor del conocimiento y de la acción" (p.1). Los autores advierten que este proceso de fragmentación continúa vigente en las escuelas. Su intención crítica se centra en la función que cumple la educación en la construcción del sentido de vida de cada persona, entendido como el motor que orienta todas nuestras acciones y mediante el cual es posible alcanzar la plenitud y la felicidad.

Hemos podido observar que diversos autores coinciden en que el currículo es un campo de conocimientos organizados socialmente, resultado de aspiraciones, intereses y percepciones sobre la educación, los contenidos y las disciplinas, así como de demandas y expectativas sociales. De la articulación de estos elementos surgen tensiones entre dos ámbitos: el teórico, que expresa la intención educativa reflejada en los contenidos, y la realidad educativa, que corresponde a la práctica pedagógica. Bajo estos principios, el currículo surge como propuesta hipotética que se contrasta en la práctica. Uno de los intereses de esta investigación es recuperar las experiencias y saberes docentes para actualizar los contenidos de aprendizaje. Esto implica asumir enfoques educativos que reconocen al docente no solo como mediador entre teoría y práctica, ni al estudiante como eje del proceso educativo, sino también como agentes capaces de visibilizar problemáticas derivadas de lo ausente en la sistematización del conocimiento, pero presente en la práctica. El docente, además de su formación teórico-disciplinar, cuenta con la experiencia profesional y pedagógica que le permite ajustar el enfoque u objetivos de los programas de asignatura mediante su práctica pedagógica. Por lo tanto, es en la práctica docente y su reflexión, de donde se pueden extraer elementos para renovar los contenidos disciplinares, de ahí que el trabajo dialógico de la comunidad educativa se convierta en el medio para revelar los principios estéticos, filosóficos y creativos implicados en el proceso educativo, mismos que pueden rebasar o distanciarse de lo expresado en los programas de asignatura. Colocar al estudiante en el centro de una interacción horizontal y transversal le permitiría participar en las decisiones sobre su formación y en la transformación de las dinámicas educativas, lo que contribuiría a la superación de tradiciones pedagógicas arraigadas. En este cambio, el papel del docente es clave para trascender teorías ligadas a un periodo específico de la danza y orientarlas hacia las prácticas estéticas y creativas posmodernas y contemporáneas. Concebir el currículo como configurador de la práctica educativa aplicada a la enseñanza de la CC, implica reconocer que los contenidos de asignatura —al reflejar una visión particular de la educación, la danza, el cuerpo y la creación— regulan el juicio docente e incluyen aspectos pedagógicos y disciplinares. Sin embargo, los enfoques prácticos y críticos del currículo en la CC afectan tanto la estructura de los contenidos como los roles de docentes y estudiantes. Por lo anterior, podemos afirmar que la CC no puede limitarse a lo estipulado en el currículo, pues su práctica creativa rebasa los marcos teóricos y técnicos de la disciplina, lo que exige un espacio permanente para su ejercicio y teorización reflexiva. Si bien, la práctica creativa y pedagógica se enmarca en los contenidos de asignatura, su interacción con los saberes previos,

expectativas e intereses del estudiante, así como con la experiencia y visión del docente, genera experiencias educativas que trascienden el programa formal. Reconocer que la experiencia creativa y educativa de la CC excede lo prescrito, permitiría integrar a docentes y estudiantes para enriquecer el diseño curricular, los contenidos y la propia teoría de la CC. A razón de lo anterior, podemos advertir que la enseñanza actual de la CC requiere la creación de espacios donde tenga lugar la interacción entre estudiantes y docentes, así como entre los contenidos y las necesidades de los sujetos. De este modo, el proceso educativo y creativo puede convertirse en un ámbito propicio para la exploración, la reflexión, el trabajo grupal y la autocrítica. Esto implicaría integrar dichos espacios en el diseño curricular como ámbitos de acción, reflexión y diálogo crítico, en los que prevalezcan la empatía, la comprensión, la tolerancia y el reconocimiento de las diferencias individuales. Bajo estas orientaciones, la CC se podría transformar en un espacio educativo armónico enfocado al desarrollo de la creatividad, en el cual, el estudiante se piense y sienta libre de explorar y ser sin sentirse juzgado, comparado ni restringido creativa, cognitiva, emocional o corporalmente. Bajo estos principios se puede dar paso a la creación como acto emancipatorio y de libertad. Considerando lo expuesto, los contenidos de las asignaturas pueden restringir las posibilidades de aprendizaje, enseñanza y desarrollo cuando se centran exclusivamente en logros técnicos y disciplinares estandarizados, privilegiando procesos cognitivos orientados a dominar, disciplinar y limitar a los sujetos, sus cuerpos y creatividades. Al enfocarse en los dominios técnicos que el estudiante debe alcanzar, dichos contenidos se convierten en un obstáculo para el ser, crear, sentir, pensar y actuar libremente, impidiendo trascender los márgenes impuestos por la disciplina y el programa educativo.

5.2 La inmaterialidad en la teoría estética y las practicas creativas de la danza

Este apartado se enfoca tanto a la descripción y análisis de la teoría estética en relación con la evolución conceptual que ha tenido la inmaterialidad en los diversos regímenes del arte, como a la interpretación de la influencia de dichas conceptualizaciones en las prácticas creativas de la danza. El objetivo de retomar a la estética como uno de los ejes teóricos es conocer cómo, desde esta área, surge, se entiende y evoluciona la inmaterialidad como concepto inherente al arte. La intención no es generar una conceptualización propia ni seleccionar la más adecuada a los fines de esta investigación, sino dar cuenta de cómo, las diversas conceptualizaciones atraviesan las

prácticas de la danza, en particular las creativas y pedagógicas. Esto nos obliga a revisar la teoría estética para analizar las diferencias encontradas en los diversos regímenes del arte, al considerar que, de esta forma, se podrá interpretar la manera en que la inmaterialidad está presente en los procesos educativos de la danza, en específico, los referentes a la CC.

5.2.1 La teoría estética y los regímenes del arte

Rancière (1940), reflexiona sobre las teorías existentes relativas a las prácticas artísticas y las experiencias que generan, para enfocarse en la multiplicación de discursos que caracterizan al arte moderno. Por teoría estética, el autor define no a la teoría del arte, ni a una teoría que se refiere al arte como aquello que tiene efectos sobre lo sensible, sino "a un régimen específico de identificación y de pensamiento de las artes: un modo de articulación entre maneras de hacer y modos de sensibilidad de sus relaciones" (p.7). El autor insta entender a la teoría estética como el pensamiento que busca comprender las articulaciones entre hacer y pensar en el arte, articulaciones de las que derivan sus diversos regímenes como posibilidades que, a su vez, determinan el quehacer artístico y sus prácticas, las cuales, nos permiten comprender la manera en que se transforman y construyen los nuevos regímenes del arte. El autor explica que, los regímenes del arte, involucran modos de producción, prácticas creativas, técnicas y formas de visibilización. Aclara que, las variaciones conceptuales de cada práctica, se dan entre un régimen y otro, e involucran la base de lo que se considera arte, como un posicionamiento que es resultado del pensamiento y los movimientos sociales de cada época:

> El régimen estético de las artes es, en primer lugar, un régimen nuevo de relación con lo antiguo. Constituye, en efecto, como principio mismo de artisticidad, esa relación de expresión de un tiempo y de un estado de civilización que, anteriormente, era la parte "no artística" de las obras". (Rancière,1940, p.28)

Rancière (1940) señala que, en el arte occidental, se pueden identificar dos grandes regímenes: el primero, *el régimen ético de las imágenes*. En este, el arte es una actividad relativa a las imágenes, entendidas como objetos con una doble capacidad: la de su origen, que tiene un contenido de verdad, y la de su destino, que se refiere al uso que tienen y los efectos que producen. En este régimen, el autor, ubica la filosofía estética de Platón, para quien el arte se define según sus maneras de hacer. Bajo estos principios, el arte clásico se limita a la imitación del modelo, ya

sea de su contenido o su apariencia. Bajo el principio de mímesis, podemos reconocer a las actividades como arte según los principios validados, los cuales, involucran maneras particulares de hacer, ver y juzgar. Los procederes que delimitan a cada arte son el principio que permite incluir las actividades en cada tipo de arte; es decir, cada arte es reconocido en función de los procederes que los caracterizan, ello permite identificar a las actividades como propias a un campo en donde se desarrollan normas como condiciones para que las diversas actividades se integren al arte, a saber: a partir del reconocimiento se da la pertenencia. a esto lo denomina el autor como *el reparto de lo representable y lo irrepresentable*, que origina géneros artísticos en función de las semejanzas o correspondencias con los criterios que distinguen a lo que se ha denominado arte: "un régimen de visibilidad de las artes, es a la vez lo que autonomiza las artes, pero también lo que articula esta autonomía con un orden general de maneras de hacer y de ocupaciones" (Rancière, 1940, p.24). El segundo es el *régimen poiético o representativo de las artes*. En este régimen se identifica al arte como un hecho mediante la pareja poiesis/mímesis. La mímesis es entendida como principio pragmático que hace del arte un dominio práctico, un dominio del hacer que hace referencia a la apariencia externa, a la materialidad que constituye al arte, materialidad en la que se encuentra imbricada una replicación de lo interno, pero en donde también se entiende a la mímesis como réplica de los modos de hacer establecidos y validados. En este régimen se define al arte por los modos de hacer, por su materialidad y por el modo particular de hacer que involucra (recursos, herramientas y técnicas). La dupla mimesis/poiesis permite distinguir de entre otras ocupaciones sociales a las artes, es lo que permite identificar a las artes de otros modos de hacer y apreciar lo producido. Por *poiético,* el autor se refiere a un modo particular de creación que se genera en el plano de lo sensible. El artista transforma lo cotidiano en un ser-objeto con una sensibilidad propia, autónoma al sujeto que lo produce. Esto es posible gracias a la manera sensible con la que trabaja los materiales. El arte es lo producido por medio de la materialidad, pero que a la vez la excede: es aquello que se genera intencional e inintencionadamente, la certeza de lo incierto. Si bien es posibilitado por la materialidad, se desprende de esta y la rebasa. Lo sensible le pertenece y no le pertenece a la obra, ya que aquello que se provoca en el plano de lo sensible no es producto de la materialidad, sino de la forma en que el artista la trabaja; por lo tanto, lo artístico es conferido al objeto por el artista, y es lo que permite identificar al arte entre otras actividades. El arte es aquello involuntario producto de lo voluntario, aquello que, por ejemplo, en el surrealismo se entiende como la expresión del inconsciente. La estética se refiere al modo de ser específico de los objetos

y las prácticas que consideramos artísticas, y que son identificadas por su pertenencia a lo sensible, no por su materialidad, sino por un modo de ser que se hace presente en sus procederes. Lo sensible se desliga de lo cotidiano, tiene una potencia para exceder a su materialidad. El arte, en este régimen, no son los materiales, las reglas, las técnicas, los temas, contenidos o intenciones, sino aquello que rebasa las maneras miméticas que, en el hacer, diferencian a las artes de otras formas de hacer. Para Ranciére no existe ningún criterio pragmático para definir al arte, sin embargo, la praxis le da autonomía y singularidad.

Para Rancière (1940), el arte moderno se caracterizó por ser un arte poiético que, al expresar su propia interioridad, no requería de una realidad o referencia externa para existir, este podía existir por sí mismo. En consecuencia, se originó una exploración y explotación de los recursos y elementos con los que cada quehacer artístico se desenvuelve, esto dio paso a la teorización, tecnificación y enseñanza sistematizada de las artes. La modernidad en el arte, aunque si bien es un término para distinguir y constatar la ruptura entre lo antiguo y lo reciente, entre lo representativo y lo no representativo, demarca lo que es en esencia el arte. El modernismo no se dio originalmente como una ruptura con la tradición, sino como una reinterpretación de lo que se hacía y de quién lo hacía, es un cambio de enfoque sobre cómo se conciben los artistas a sí mismos y a su quehacer, esto terminó redefiniendo un nuevo régimen del arte que se requiere a sí mismo para existir. En esta noción de modernidad se proclama la autonomía de las artes, como resultado de esto, el arte se alejó cada vez más de las esferas sociales y comunitarias a las que pertenece ya que, hace suponer que los cambios manifestados, no son resultado de las transformaciones sociales. El régimen del arte moderno se caracteriza por entender a las obras de arte como "manifestación de una acción, expresión de una interioridad o transmisión de una significación" (p.15). En esta supuesta autonomía "cada arte afirmaría entonces la pura potencia del arte explorando los poderes propios de su medio específico" (p.30); por ello, en el arte moderno, cada disciplina artística exploró y explotó sus recursos materiales, contribuyendo a la teorización de sus elementos. Para Rancière, las nociones sobre modernidad y vanguardia no son suficientes para esclarecer las formas de arte del siglo XX. La modernidad estética implica un régimen particular de las artes que involucra un vínculo específico entre los modos de producción y las formas de visibilización, así como en los modos de conceptualizar dichas prácticas (las de producción y visibilización). El autor advierte que, por modernidad, se designó a la ruptura de lo instaurado con lo nuevo, a aquellas

prácticas que buscaron transitar de lo figurativo a lo real, utilizado como recurso para romper con los marcos normativos bajo los cuales el arte funcionaba hasta ese momento.

El posmodernismo, dice Rancière (1094), involucra un nuevo uso del tiempo y del espacio por parte de los sujetos que participan en el arte, de ahí que se desdibujen los límites y diferenciaciones entre creador y espectador, entre actor y creador, entre espacio escénico, obra y vida. El posmodernismo, si bien ha sido "el nombre bajo el cual ciertos artistas y pensadores han tomado conciencia de lo que fue el modernismo: una tentativa desesperada por fundar un "propio del arte" (1940, p.33), también es un régimen que condensa aquellas formas de pensar el arte que derriban el edificio teórico del modernismo. La transdisciplinariedad del posmodernismo, derrumba la separación disciplinaria del arte moderno. Con sus hibridaciones y mestizajes se transformó en un cuestionamiento respecto a la libertad y autonomía que proclamaba como principios el modernismo. Rancière, diferencia al régimen representativo del régimen estético de las artes. En referencia al régimen estético señala que es aquello que permite diferenciar al artista del artesano a partir de una distinción entre sus maneras de hacer. El quehacer artístico se identifica por un modo de hacer-ser sensible; de esta manera, la estética no hace referencia a una teoría de la sensibilidad ni del gusto o placer por lo bello o lo contemplativo, sino al modo específico de ser de lo que pertenece al arte, en donde lo sensible es aquello que se desprende de las condiciones cotidianas y ordinarias de la vida como una potencia heterogénea, a saber: la sensibilidad es el criterio que afirma la absoluta singularidad del arte y elimina cualquier criterio de tipo pragmático.

El clasicismo se encuentra dentro del régimen de la imagen, ya que busca replicar la exterioridad o el contenido de aquello instituido como arte, pues tanto el origen como el destino de la imagen, han sido instaurados como modelos que validan y permiten incluir a una actividad y sus productos dentro de la clasificación del arte. Debido a que el arte clásico se fundamenta en la imitación de la imagen es que la enseñanza de las artes, una de ellas el ballet, se basó en la imitación y la repetición. Estos principios, en la enseñanza sistematizada e institucionalizada de la danza, lograron integrarse al modelo pedagógico conductista a través de un diseño curricular estructurado por asignaturas, el cual, requirió estudiar y fragmentar los procederes en saberes diferenciados que conformaron áreas disciplinares. Al interior de cada disciplina-asignatura, se alojaron como contenidos formativos aquellos saberes que el estudiante debe replicar y dominar mediante el perfeccionamiento técnico que trae consigo la repetición. Dentro del régimen *poiesis/mímesis* puede ubicarse el arte moderno, ya que este, entendido como un dominio práctico, destacó la

creación artística como un proceso de manipulación y estructuración de la materialidad propia de cada disciplina. En la enseñanza de la danza, recursos como la técnica y las herramientas de composición coreográfica adquirieron relevancia. De ahí que, en el ámbito educativo, no se haya modificado sustancialmente el modelo heredado del régimen de la imagen. No obstante, en el régimen *poiesis/mímesis*, al reconocerse que en la imagen interviene lo sensible como interioridad de la obra, la danza y su creación comenzaron a orientarse hacia la exploración de la expresividad como dimensión interna del cuerpo, del movimiento y de la obra misma. La enseñanza de la danza moderna continuó utilizando y replicando los modelos y métodos de formación y creación validados por el régimen anterior, a los cuales, se les integró como sustento un contenido interno, subjetivo o inmaterial. En estos modos de hacer-enseñar sistematizados, lo sensible fue entendido como aquello expresivo que se encuentra al interior de la obra que, para poder ser abordado como contenido de aprendizaje, se entendió como aquello racional que da sustento al proceso creativo, por ejemplo, una idea, intención creativa o contenido discursivo que será desarrollado durante el proceso creativo y mediante las herramientas teóricas y técnicas de la CC. La inmaterialidad se constituye como el fundamento creativo bajo el cual se trabaja la materialidad de la obra, es aquello que une y da estructura, coherencia sentido y significación al uso de los elementos de la danza y la escena. No fue hasta el surgimiento de la danza posmoderna que, lo sensible, se hace presente en los procederes creativos de la danza. El modo de ser sensible al que hace referencia Rancière (1940), característico de los haceres y procederes del arte, se hace presente en la danza a partir del posmodernismo en donde, el proceso, comienza a ser considerado como lo artístico de la danza, esto derivó en una diversidad de modos de creación cuyo agente en común es la diversidad en el reparto de lo sensible que se hace presente en sus prácticas.

Michaud (2007), realiza un recorrido de la estética desde el régimen clásico hasta la estética analítica; en este, nos permite comparar las diferencias entre regímenes artísticos y las teorías que los integran, esto nos posibilita comprender y analizar la evolución del arte y su teoría. El autor explica que, la estética, surgió en 1970 de la mano de pensadores tales como Hutcheson, Hume, Du Bos y Diderot como una teoría de la percepción y de la evaluación de obras de arte, la cual, involucró teorizaciones sobre la apreciación y el gusto que derivaron en el establecimiento de normas artísticas definidas por los expertos de las academias-comunidades artísticas. En referencia a Du Bos el autor explica que, sus postulados teóricos, se alejan del racionalismo reduccionista al establecer como principio fundamental los sentimientos en el campo del arte. El autor señala que,

en 1970, la obra de Kant *Crítica del juicio*, buscó establecer (al igual que el trabajo de otros filósofos románticos) las condiciones lógicas del juicio del gusto basándose en las ideas de estética, talento y creación postuladas por sus antecesores. En estas teorías se explica que, en el régimen moderno del arte, todas las reflexiones teóricas y filosóficas son relativas a sus objetos, es decir, a las obras de arte y lo que estas generan al interior del sujeto que las percibe. En el modernismo, régimen presente de los años 30 a los 50, podemos encontrar autores tales como Heidegger, Walter Benjamin y Clement Greenberg. Michaud (2007) explica que, en este régimen, se catalogaba el arte a partir de los cánones estéticos existentes, los cuales, fueron caracterizándose y definiéndose con mayor precisión mediante la teorización e institucionalización de sus prácticas. En este periodo, las reflexiones de la estética se centraron en la naturaleza del arte y sus obras; a partir de estas, se creó todo un programa teórico en el que, el funcionamiento del arte, nos habla de sus mecanismos de simbolización y su naturaleza estética, así como también, sobre la experiencia, los modos de creación y el sistema de las artes. Cabe destacar que en el modernismo se reformula la percepción estética para ser planteada como experiencia. Michaud aclara que, aquello conocido como arte clásico o arte moderno, constituyen, cada uno, regímenes estéticos bajo los cuales se encuentran las producciones artísticas que los han hecho surgir y de los cuales surgen; por lo tanto, la teoría estética hace referencia a actitudes, efectos y experiencias en torno al arte y su producción. Un cambio importante en la teoría estética del modernismo es que su pregunta central cambia, en lugar de preguntarse ¿qué es el arte? se pregunta ¿cuándo hay arte?, este cambio da paso a la estética analítica. El autor explica que, Benjamín Walter, al reflexionar en torno al culto por el arte en su exposición y contemplación, adquiere una postura opuesta a través del concepto "estética de la distracción", la cual está basada en el tiempo libre y la inatención; con ello, Walter anuncia el nacimiento de la desestetización del arte. Walter, analizado por Michaud, reflexiona en torno a la percepción de la obra en relación con la historia y los acontecimientos sociales al considerar que estos la proveen de una esencia inmutable y mutable ya que, toda obra, es producto de un contexto histórico determinado, pero cambia cuando el contexto se transforma; es decir, la esencia mutable de la obra depende de las transformaciones de su entorno, mientras que su esencia inmutable se debe a las condiciones históricas de las que nace, de las que es parte y a las que nos remite. Walter da luz a lo que él denomina *régimen estético de las masa*s, en este régimen, analiza la influencia que tiene sobre el arte y la estética el avance tecnológico; a estos avances, les atribuye el cambio en la percepción del mundo, el surgimiento del público de masa, la distracción y el espectáculo;

estos fenómenos, conllevan la producción y reproducción de las obras de arte a gran escala, lo cual origina que la obra de arte, como objeto, pierda su valor de unicidad a la vez que la reproductividad la hace única; es decir, lo que es único es la experiencia que genera la obra, más no su realidad física. Las obras de arte se vuelven reproducibles, esto sugiere que la artisticidad de un objeto depende de su capacidad de reproducción a gran escala; en este contexto, es donde el cine es integrado a las artes debido a su capacidad de reproducirse sincrónica o asincrónicamente frente a millones de espectadores, se considera que si la obra de arte no llega a grandes masas no cubre su fin existencial, en este sentido, el cine ofrece una experiencia sensible colectiva pero, al mismo tiempo, los modos de producción del cine hacen que el arte exista aún sin el espectador debido a sus medios de producción y reproducción. Walter reflexiona en torno a la experiencia que nos provee el cine, lo concibe como el mundo de la percepción colectiva, como el mundo de la recepción en la distracción en el que el espectador es manipulado por las imágenes. A la discusión filosófica sobre la sustitución del aura por la experiencia en la distracción, característica del arte de finales del siglo XX; se suman autores tales como David Riesman, Werner Kluge, Hannah Arendt y Theodore Adorno.

En el *régimen estético de las masas* se plantea un cambio radical en los modos de percepción estética y en la naturaleza de la obra de arte a partir de los modos de producción y de la reproductibilidad de la obra. Así, se marca el fin del régimen aurático del arte y surge el mundo del arte sumergido en la estética de la distracción y de la relación con el objeto a través de la experiencia, y no de la contemplación. Fue, a través de los nuevos medios tecnológicos de la reproducción masiva (por ejemplo, la televisión) que, la percepción estética, en la distracción, se vuelvió interacción. Las obras hechas para las masas se conectan con el inconsciente óptico colectivo; así, se vuelven imperfectas e inconclusas al requerir del espectador quien las recibe, les da forma y significación. Con estas nociones podemos emparejar la teoría del *Espectador Emancipado* de Jacques Ranciére (2013), en donde se postula que, la obra de arte, hecha para la colectividad, requiere de la percepción individual para ser completada. De este régimen surgen términos tales como *muchedumbre solitaria* e *individualismo de masas*, los cuales, revelan un nuevo orden social. Las imágenes y sensaciones generadas por las obras rompen con sus atribuciones históricas, ahora la obra depende de quien la acoge, la experimenta, le da sentido y la goza. La imagen se vuelve un elemento dentro de una cadena de acciones y cambios rodeada de *elementos fantasma* que, si bien provienen de cada espectador, también están basados en el

imaginario social y cultural colectivo. Al mismo tiempo, en un intento por salvar el aura, el culto y la sacralidad del arte, surgieron los museos como centros para la preservación y contemplación de las obras; no obstante, la realidad superó esa intención, pues las obras sacras también fueron reproducidas para las masas, y los museos, pasaron a formar parte tanto de los elementos para la distracción como de la cultura del tiempo libre de las masas. En contracorriente, surge la idea del arte por el arte, la de la obra de arte autónoma, la cual, contiene una subjetividad que es objetivada a través de los procedimientos, herramientas y técnicas de creación artística para la producción de las obras. El autor señala que Walter, logró captar lo que la reproducibilidad genera: el culto al consumo. En este punto se puede aseverar que el arte ya no tiene esa aura única que la hace objeto de culto, al ser reproducible se consume mediante una distracción dispersa, así, el arte pasó de ser un objeto bello, digno de contemplación a una experiencia que entretiene.

En la estética de la modernidad de los años 40, Michaud (2007), hace un paréntesis para retomar los aportes de Clement Greenberg, crítico de arte estadounidense vinculado particularmente con el expresionismo abstracto, quien ve a la teoría estética como una teoría de los criterios para juzgar las obras de arte, en donde, estos criterios, constituyen el formalismo (juicio estético) que determina el éxito de las obras y los adelantos artísticos. Esta teoría está basada en la estética clásica de Kant y Hegel, a la cual se le incorporó un carácter sistemático, una dimensión psicológica y una clasificación de las obras con justificaciones teóricas basadas en su éxito comercial y su dinamismo cultural. Michaud afirma que, Greenberg, sentó las bases del arte moderno mediante la articulación de tres ideas: obra maestra, invención creadora y experiencia de valor en la percepción estética. Así, se regresa al arte puro, en donde los artistas crean bajo los juicios estéticos que enmarcan, delimitan y sitúan su obra; así mismo, los espectadores, exigen que se cumplan estas normas para que el objeto se convierta en arte. Para Michaud, Greenberg establece la diferencia entre sujeto, objeto y contenido de la obra, señala que, el contenido, es el que genera un efecto estético en el espectador, ello implica que el arte se encuentre sujeto a la interpretación, por lo tanto, en esta teoría, el contenido estético se refiere al efecto, entonces, la apreciación estética nuevamente se basa en el valor de la belleza de Kant, la cual requiere la descripción de la forma y cómo las cualidades de la forma generan un efecto estético; es decir, la forma se valora por la cualidad estética que como efecto produce. Greenberg, en palabras de Michaud, plantea que la experiencia estética, y en consecuencia el arte, conlleva un valor superior que requiere una evaluación en la que se trate de encontrar referencias en los objetos y se deje a un lado la cualidad

de la experiencia, esa evaluación, constituye la experiencia estética que revela la forma y vuelve a la obra algo más que un objeto físico. Para captar la forma y su cualidad estética se debe tener un trasfondo cognitivo que haga posible dicha captación. Greenberg confiere al arte una categoría superior con juicios estéticos de carácter absoluto.

Michaud (2007) describe que, entre 1950 y 1960, en los albores del régimen posmoderno del arte, filósofos estadounidenses y británicos dedicados a la estética tales como Wittgenstein Ludwing, Morris Weitz, Mandelbaum Maurice y Stolnitz Jerome, generaron una teoría del arte y su crítica que dio paso a la filosofía analítica del arte, la cual, marcó el ya tan anunciado fin de la belleza. Estos filósofos plantearon dudas sobre las posibilidades de definir el arte en general, para ello sostuvieron que, el concepto de arte es abierto, ya que no se puede dar un conjunto de condiciones suficientes y necesarias para definirlo, ni criterios para aplicarlo, por lo tanto afirman que, el arte, es un concepto siempre susceptible de ser enriquecido con nuevos criterios de aplicación, con ello, le confieren al arte un carácter mutable, expansivo e indeterminado en sus características; en resumen, de dan un carácter abierto, en donde los nuevos criterios permean concepciones anteriores del arte y de sus obras, modificándolas. En esta teoría se debate en torno a la actitud estética, la cual es definida como la percepción desinteresada, simpática y contemplativa consciente que, al estar ausente de toda preocupación, acepta al objeto bajo los propios términos de apreciación que el mismo objeto involucra; de esta manera, la percepción estética es aquella que se dirige hacia el objeto sin analizarlo ni cuestionarlo; mientras que la actitud estética, alude a la imaginación del observador y a la experiencia, y no a los sentidos utilitarios ni a la razón calculadora; de esta forma, se logra desasociar el concepto de belleza a la noción de arte como cualidad lograda a través del trabajo y la perfección técnica. La belleza deja de ser la categoría principal de la estética, su lugar es ocupado por el placer de la imaginación y de lo sublime; así, la estética, se vuelve un campo que permite incluir actividades y prácticas ajenas al mundo del arte pero que están relacionadas a este mediante la actitud estética; bajo este principio, cualquier objeto es potencialmente artístico. En el horizonte de esta teoría, el espectador es co-creador de la obra.

Situado en el expresionismo abstracto del arte moderno (1960-1970), Michaud (2007) describe cómo críticos y teóricos de la filosofía del arte, tales como Harold Roseberg y Arthur Coleman Danto, encuentran que la teoría del arte busca disociar el valor estético de la creación artística. Los debates del arte y la estética se vuelven filosóficos al centrarse en la ontología del

arte, la cual se preocupa por diferenciar al sujeto que percibe de la obra de arte, así como por entender y determinar si lo que sucede en su interacción es realidad o ficción. Según Michaud, Danto plantea que el ojo humano es el que ve y determina el arte; es decir, la apreciación del arte requiere saber observar lo que está ahí para ser observado, implica conocerse para conocer y conocer para conocerse, aquí es donde la mirada del espectador saca al objeto del mundo ordinario y lo transforma en arte. Cuando un objeto se considera una obra de arte, se vuelve objeto de aquella apreciación e interpretación que lo convierte en obra de arte. Sin la interpretación el objeto artístico vuelve a su estado de objeto, entonces el artista, debe presuponer a un grupo de espectadores capaces de interpretar al objeto para transformarlo en arte; en ese sentido, podemos considerar que no hay arte sin espectador. Al mismo tiempo se generó otra corriente que considera como arte lo que sucede al interior de sus prácticas, es decir, que considera como lo artístico a los procesos creativos y sus medios de producción, a partir de aquí el arte toma conciencia de sí mismo a través de sus prácticas. Michaud encuentra que, el siglo XX, se caracteriza por dos posturas filosóficas predominantes de la estética; en la primera, la concepción de un objeto como obra de arte estaba delimitado por el canon estético de belleza y espiritualidad descrito por Hegel; la segunda, va más allá de la valoración tradicional del arte como materialización del espíritu, se interesa por todo lo diferente u opuesto a esta concepción, y cómo contribuye esto a la reflexión estética; este último planteamiento sienta las bases para que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, surgiera la Filosofía Analítica del Arte, en esta teoría se analiza todo lo que entra en juego en las operaciones intelectuales y cognitivas de las que resultan las prácticas y conductas que constituyen el mundo del arte y su significado en la cultura. Dentro de esta corriente, en 1969, surge la Teoría Institucional del Arte propuesta por George T. Dickie, la cual confiere a las sociedades e instituciones sociales catalogar algo como arte u objeto de apreciación. Los juicios que definen lo que es arte nacen de la sociedad, con ello, Dickie confiere a la sociedad la capacidad de catalogar algo como obra de arte a partir de decidir si es candidato o no a la apreciación. Por otra parte, Michaud (2007) expone que, la postura sociológica del arte, surgió de la mano de Arnold Hauser y Frederick Antal como disciplina teórica que se enfoca en el análisis de las producciones artísticas. Esta postula que el arte forma parte de la realidad social, la cual se insinúa en la obra a través de la sensibilidad del artista. Esta teoría se interesa tanto por las condiciones técnicas bajo las cuales se produce la obra como por las condiciones sociales de producción y difusión.

De acuerdo con Michaud (2007), dentro de la estética analítica podemos encontrar los aportes que hace Goodman al problema de la definición del arte a través de la *Teoría de la Funcionalidad del Arte*. De acuerdo con el autor, para Goodman no es importante aquello que permite definir a un objeto como arte, sino lo importante es determinar: a) cuándo algo adquiere un funcionamiento simbólico que lo determina como arte, b) qué es lo que simboliza el arte y c) cómo lo hace. Michaud (2007) describe que *La Teoría Abstracta de la Estética* surge con los aportes de Baumgarren Alexande, Monroe C. Beardsley y Csiksentmihalyi Mihály, sus supuestos teóricos arriban al territorio de la transformación del arte en éter en donde se tienen las siguientes afirmaciones: el objeto artístico es catalizador de experiencias ya que, a través de ellas, obtiene su valor estético; los rasgos o caracteres de la experiencia estética son la concentración sobre el objeto, la liberación de las preocupaciones, el distanciamiento del autor respecto a su obra, el descubrimiento activo del objeto, el sentimiento de integración de la experiencia, y la conexión entre el objeto y las capacidades del individuo-espectador; en esta experiencia, se antepone la naturaleza sociológica en los modos de operación del arte, en donde, las actitudes frente al objeto artístico son las que determinan cuándo algo es arte.

En este recorrido hemos podido observar que el arte, en cada régimen, ha cambiado los principios ideológicos que lo sustentan. El paso de un régimen artístico a otro, no solo implica cambios formales o técnicos, sino también transformaciones ideológicas profundas que redefinen su sentido, su función social y su relación con el espectador. Cada régimen artístico conlleva modificaciones sobre lo que entendemos por arte, quién lo hace y para qué existe, desde la imitación clásica hasta la deconstrucción posmoderna. El régimen ético de las imágenes, como lo llama Rancière (1940), se sostuvo en el principio de mímesis; por ello, el arte valía en tanto copia fiel—o mejorada—de las apariencias de un mundo perfecto. En este régimen, el arte debía representar la verdad (Platón) o idealizar la realidad (Aristóteles). La relación entre artista y espectadores **es** jerárquica; en esta distribución, el artista domina un oficio regido por normas, mientras que el espectador es un receptor pasivo que debe reconocer y admirar la destreza técnica del artista. El ballet clásico encarna este principio, cada movimiento obedece a un código donde la perfección técnica y la repetición de formas codificadas validan la obra. Luego vino el giro de la modernidad, en este, la mímesis dejo de es suficiente; así, el arte comenzó a valorarse por su capacidad de creación (poiesis), y no solo de imitación. El régimen representativo o poiético, puso en el centro no lo representado, sino el acto mismo de representar. Su nueva función fue expresar

la interioridad del artista o explorar la materialidad del medio. El arte, emergió como un área con dominio autónomo, regido por las leyes que creaba para sí mismo. La danza moderna, con su culto a la expresividad individual, y en su afán de romper con la estética del ballet, quiso ser libre, pero necesitaba sus propias reglas para demostrarlo. Posteriormente, en el posmodernismo se dio un cambio en lo que Rancière (1940), denomina "el reparto de lo sensible", lo que permitió definir al arte como experiencia. En este régimen se rechaza la idea de un "arte puro" y de proceso creativos lineales. Lo artístico dejó de estar en el objeto para alojarse en el proceso, el concepto o la experiencia. El arte encuentra una nueva función política y crítica al interrogar sus propios límites y los sistemas de poder que lo legitiman. En ese cambio, el espectador se convertiría en co-creador de la obra mediante la percepción estética (Rancière (2013): *El espectador emancipado*). En la danza posmoderna, la idea de coreografía como escritura previa, se quiebra, en su lugar, surge un cuerpo-sujeto emancipado y creador que encontró en el movimiento el fin creativo de la danza. En el régimen contemporáneo, el arte y la vida pierden sus límites y se borran las fronteras entre artista y espectador. En este proceso, la tecnología no solo cambió cómo se hacía el arte, sino qué significaba. En este contexto artístico surgen nuevos regímenes donde lo local y lo global se mezclan, por ello, quizás la verdadera ideología del arte contemporáneo sea el pluralismo ya que, la diversidad de regímenes, compiten, mezclándose o contradiciéndose. En este caos, el arte sigue siendo ese lugar donde lo visible, lo material, lo inmaterial, lo indecible, lo imaginado, pensando o sentido nunca terminan de ajustarse. Como escribió Rancière (1940), el arte no es política porque lleve mensajes, sino porque redistribuye continuamente los límites de lo que puede ser visto, dicho y, sobre todo, imaginado. Lo que Rancière y Michaud (2007) nos enseñan es que cada ruptura—la mímesis, la autonomía, la desmaterialización—no eliminó lo anterior, sino que lo puso en crisis. Como podemos observar, el debate primordial de la teoría estética se ha centrado en definir qué es el arte a partir de su esencia y modos de entender sus prácticas y objetos; en cada régimen del arte, las orientaciones retomadas para resolver esta interrogante han cambiado, dando paso a la evolución del arte desde su teoría, y a la evolución de la teoría estética desde los modos de producción artística, como veremos a continuación.

5.2.2 Teorías estéticas en diálogo: la dualidad material/inmaterial del arte

Eco (1970), para esclarecer algunas de las diversas concepciones del arte, así como las prácticas y teorizaciones que de estas derivan, analiza y compara la *Teoría Estética Crociana* y la *Teoría de la Formatividad de Pareyson*. El autor explica que, ambas son teorías, buscan esclarecer qué es el arte como fenómeno, proceso y objeto. Bajo una concepción del arte como un hacer empírico y pragmático, dentro de un contexto industrial, material y técnico de finales de siglo XIX, Benedetto Croce (filósofo italiano) generó toda una teoría del fenómeno artístico, que posteriormente fue analizada y criticada por la *Estética de la Formatividad de Pareyson*, la cual surge en 1954 y ocupa un lugar importante en la estética debido a su amplitud para resolver el problema operativo del arte; sin embargo, con esto no se resuelve el problema del arte como concepto, ni de las obras como arte. Eco, analiza la teoría de la Formatividad, la cual se opone a otorgar una:

> Solución idealista del arte como visión, opone un concepto de arte como forma, en el que el término "forma" significa organismo, formación del carácter físico, que vive una vida autónoma, armónicamente calibrada y regida por leyes propias; y a un concepto de expresión opone el de producción, acción formante. (Eco,1970, p.14)

En la *Teoría de la Formatividad*, según Eco (1970), no se ignora el carácter físico del arte, sino que se le otorgan otras atribuciones. Esta teoría se desprende de la idea que tenía Pareyson sobre la vida humana. Sobre esta postulaba que es una invención, en consecuencia, todo hacer humano es una producción que genera formas, entendidas como creaciones orgánicas autónomas con una compresibilidad propia; en ese sentido, todo lo creado por el hombre, sean objetos o pensamientos, son formas producidas por el trabajo humano, en consecuencia, toda formación involucra un descubrimiento de reglas de producción que son determinadas por el objeto creado, reglas que determinan la manera en que este debe realizarse y encontrar su cumplimiento, en ese sentido, toda actividad humana es artística. Frente a este escenario, resulta imprescindible diferenciar la actividad artística del resto de actividades-formaciones humanas. La filosofía idealista crociana define al arte como intuición del sentimiento, en consecuencia, el arte no involucra ni moral ni conocimiento; por el contrario, Pareyson, al partir de un concepto personalista del arte, en donde la persona es una totalidad, involucra, unitariamente en el arte, pensamiento y moralidad. Es importante aclarar que la moral es entendida por Pareyson como el compromiso que

adquiere el artista en el cumplimiento de la obra y de las leyes que la misma obra demanda y en las que intervienen sentimiento e inteligencia. El sentimiento es entendido como matiz afectivo involucrada en el compromiso artístico, el cual, se desarrolla a través de la inteligencia entendida como juicio consciente que, de manera continua, vigila la organización de la obra por medio del control crítico; así, la creación artística, es entendida como operación inteligente y moral que sucede al interior del proceso formativo de la obra y se orienta hacia la realización estética. En este proceso, inteligencia y afectividad, son actividades que coexisten en la persona durante el proceso de creación artística, este hecho distingue al arte de otras actividades. El autor señala que es importante no confundir la formatividad con aquellas definiciones del arte que entienden la forma artística como exterioridad material que alberga un contenido emocional o intelectual, sino entender a la forma como organismo autónomo, como "cosa estructurada que en cuanto tal lleva a la unidad elementos que pueden ser sentimientos, pensamientos, realidades físicas, coordinados por un acto que tiende a la armonía de esta coordinación, pero que procede de acuerdo con leyes que la obra misma {...} postula" (pp.16-17); en esta aseveración cabe aclarar que, en dicha coordinación de elementos, la obra no es una abstracción de pensamientos o sentimientos generados a partir de las realidades físicas que la constituyen sino que, la obra, en tanto formación, expresa la personalidad y espiritualidad de su creador evidenciados por el modo de formar: "el artista vive en la obra como residuo concreto y personalísimo de acción" (p.16). Bajo estos principios pierde sentido toda discusión referente al contenido de la obra como internalidad, y a la obra como forma-objeto-externalidad depositaria del contenido (emocional, conceptual, etc.) ya que, el contenido, es el artista que se hace forma a través de la obra que crea; sólo el sujeto, como organismo, es capaz de dotar a la obra de una estructura orgánica que, a su vez, refleja la organicidad del sujeto de la cual deriva la obra; así, la obra termina siendo un elemento a través del cual la persona-artista se hace forma. La obra es entendida por Pareyson como organismo articulador que, en su constitución, refleja los modos en que el artista se hace forma. Eco (1970) explica que, en la *Teoría Crociana*, el arte era arte debido a la figuración interna, lo físico era la manera de exteriorizar lo interno; en consecuencia, lo físico, lo material, es considerado un aspecto accesorio, un requisito para la existencia del arte; esta consideración guio el camino de la teorización, el análisis y la enseñanza del arte por el terreno material (y a la danza por el terreno de la fisicalidad), y dejó fuera aquello que, bajo esta teoría, es lo sustancial y fecundo del arte, su interioridad o inmaterialidad. En la *Teoría Crociana*, la creatividad y sus procesos, al ser productos

de la intuición, quedaron fuera de todo debate teórico y de toda posibilidad educativa. En esta teoría, cada materialidad de la forma artística contiene, desde su origen, un contenido simbólico o expresivo que le es inseparable; para Croce, las formas nacen como un cuerpo con una expresividad específica, en ese sentido, el trabajo del artista consiste en reconocer la expresividad que toda forma conlleva para utilizarla de acuerdo a sus fines creativos; por ello, expresión e intuición no pueden estar separadas debido a que la expresividad que toda forma conlleva es trabajada mediante la intuición creativa del artista; lo que sí está separado, es la expresión de la extrinsecación, es decir, lo que la forma expresa por sí misma de aquello que la forma puede adquirir de manera externa a su naturaleza. La extrinsecación sería el proceso mediante el cual el artista subordina o manipula lo que la forma expresa mediante un proceso de estructuración que hace, de la estructura física, una estructura de referencia o soporte expresivo o discursivo. De la concepción crociana de la materia se desprendieron numerosos análisis de la materia del arte, de sus usos, técnicas y herramientas de manipulación y estructuración, en donde la obra, podía ser entendida como el resultado de acciones intencionales orientadas hacia estructurar lo que cada elemento material de la obra comporta, proceso que requiere que el artista entable un diálogo con la materialidad involucrada en la producción artística. Esta concepción del arte y su proceso creativo terminó fundando el problema de la materia del arte como toda una teoría que permite discutir las posibilidades y resistencias que la materia le ofrece al artista; en consecuencia, el proceso creativo es visto como una negociación entre los materiales, sus significaciones, expresividades y las intenciones creativas del artista. Estos planteamientos derivaron en la noción del arte como objeto que comporta una estructura de negociación. Eco señala que, Pareysion, analiza la actividad de diálogo establecida entre el artista y la materialidad, actividad en la que el artista, al sortear las dificultades, posibilidades e imposibilidades de la materia, encuentra su libertad creativa a través de un proceso que surge de la confusión y vaguedad propia de la intención creativa pero que, encuentra su orientación y concreción, al enfrentarse a la materia y a las leyes que gobiernan tanto a la materia como a los procesos creativos. En este proceso, son las características intrínsecas y las posibilidades extrínsecas de los materiales, los que terminan volviéndose leyes internas de la obra; así, las leyes de la materia se transforman en leyes artísticas. En contraposición, en la Estética de la Formatividad se afirma que, el artista, es quien inventa las leyes que han de gobernar la obra, leyes que surgen a manera de libre resolución frente a sujeciones de índole cultural y físico que

regulan toda actividad formativa, en este sentido, la obra es una formación de resistencia frente a la pasividad codificada en cada elemento material.

Eco (1970) señala que, otro elemento fundamental de la teoría estética de Pareyson, es lo referente a la producción artística, la cual es considerada como "un proceder a través de propuestas y esbozos, pacientes interrogaciones de la materia" (p.19). Bajo esta idea el proceso creativo se da mediante intentos del artista guiados por lo que la obra le exige, estas exigencias orientan el proceso productivo, en donde el artista intenta atender y resolver lo que la obra le demanda: bajo criterios morales y estéticos, el artista va intuyendo lo que la obra como formación autónoma requiere. El concepto de "forma formante" de la estética de Parson, conlleva el problema de entender a la obra como ente autónomo que demanda que el artista actúe bajo la intuición. Esta conceptualización sitúa a la obra como una guía a priori a la realización, y da paso a discusiones de orden metafísico que sugieren que la creación de la obra requiere la anulación del artista y sus intereses, intenciones y posicionamientos frente al arte y la creación, en concreto, de su personalidad. Afirmar que la obra ya existe de manera previa a su creación y que conlleva posibilidades específicas para abordar su materialidad, resultaría en una anulación de la personalidad del artista y de la obra como medio de formación del artista; sin embargo, el carácter personalista de la teoría de Pareyson permite que el artista no se encuentre subordinado a la obra al señalar que, la obra, como germen a priori a la existencia material, solo se hace posible cuando es recibido, comprendido y asimilado por el artista quien la ha captado, comprendido y asimilado de tal forma que le es posible llevarla a la existencia física. De esta manera es que la creación, entendida por Pareyson como un proceso intuitivo de creación empírica, es denominada *metafísica de la figuración.* En este proceso, si bien la obra es el germen, el brote de formación, la premisa de una posible figuración, también involucra un desarrollo orgánico con normas de coherencia propias que requieren ser apropiadas por el artista, en consecuencia, el proceso creativo es el proceso mediante el cual el artista comprende a la obra, lo que esta requiere y sus leyes, las cuales deben ser interiorizadas por el artista ya que, únicamente así, podrá visualizar las posibilidades de la obra; en consecuencia, el proceso creativo es un proceso de visualización de las posibilidades de la obra para, por afinidad, elegir entre una de ellas. La teoría de Payreson encuentra un equilibrio en el cual se evita enfrentarnos a una obra como una entidad autónoma que subyuga al artista y viceversa, nos permite entender al artista como un sujeto y a la obra como un ente, ambos imponen sus deseos y necesidades a los materiales que conformarán la obra manipulándolos para hacerlos presas de sus deseos; así, el proceso creativo es

entendido como un proceso de negociación que deriva de la afinidad entre la naturaleza de la obra y el actuar humano, esto conduce a la apropiación de las leyes de la obra y a la elección de una posibilidad de entre las posibilidades que la obra otorga mediante la decisión del artista guiado en función de sus convicciones. Pareyson también discute respecto a la coherencia interior de la obra entendida como unidad, y nos ofrece un nuevo punto de vista sobre los procesos crocianos respecto a la oposición entre estructura y actividad, entre partes de las que deriva la obra como totalidad y el valor de la estructura como medio para conformar la obra. Para Pareysion la obra es en sí misma el proceso, por lo tanto, no puede separarse de este, no es resultado sino proceso activo e inacabado: la obra evoca permanentemente al proceso creativo del que surge, es una ventana hacia un pasado que se hace presente a través de la obra, la cual evoca al proceso que le dio vida. La obra, como *modelo dinámico de producción,* implica no ver a las obras y sus procesos como esquemas avalados, aceptados y reproducidos en los diversos periodos del arte y enseñados al interior de las escuelas, sino como "propuesta operativa que inspira operaciones siempre nuevas" (p.21). Su estudio y análisis busca entender, esclarecer y comprender a la obra como proceso vivo, y al proceso como las razones dinámicas de aparición de la obra.

Brugere (2007), con relación a la tensión existente entre el arte como objeto o como práctica describe que, en el siglo XIX, la estética se sostenía del análisis de la obra como objeto del arte, ello hacía imprescindible su existencia; es decir, se consideraba que sin obra no era posible la existencia del arte. La teorización existente sobre las obras era la vía de legitimación del arte y sus prácticas. En esta teoría, la clasificación de las diferentes artes se realizaba en función de sus objetos artísticos, en consecuencia, se dejó fuera del panorama artístico otro tipo de discusiones, por ejemplo, la referente a sus prácticas y las relativas a la percepción o la experiencia estética como medio generador de la obra. La autora explica que, la desaparición o muerte del arte, no hace referencia a la inexistencia de esta actividad, sino que involucra reconocer que, aquellos discursos que emparejaban el arte a la producción de obras, se encuentran cada vez más en desuso. Respecto a la muerte del arte, Rancière (1940) considera que, el trabajo de Lyotard, demarca con mayor certeza la trayectoria que la estética ha recorrido para ir del pensamiento crítico a un pensamiento de duelo con el advenimiento de la muerte del arte, entendida no como su desaparición, sino como la crisis por la que atraviesa lo instaurado como estética en un periodo determinado para transformarse. Brugére explica que, en las prácticas artísticas del siglo XX, la artisticidad radicaba en los sucesos, acontecimientos y experiencias, y es en donde se hace evidente que la filosofía del

arte, también llamada estética filosófica, al estar dirigida a la reflexión y teorización sobre la obra como objeto artístico, se queda corta; por ello, los principios filosóficos y teóricos del arte hasta ese momento vigentes, se comenzaron a inclinar hacia la concepción de la obra de arte no como objeto, producto o resultado, sino como trabajo, práctica y proceso. La obra entendida "como una cosa material, que existe objetivamente, y es recibida por medio de los sentidos" (p.119), ha sido el núcleo de la reflexión y estudio de la filosofía estética ya que, ha sido el factor que permite darle objetividad al arte, y es sobre esta objetividad que se ha desarrollado gran parte del discurso teórico del arte. Este discurso, en los orígenes del arte, permitió establecer una relación entre la percepción y la objetividad, en donde la contemplación y la belleza eran los sellos característicos del arte; también, la teoría del arte, se ha inclinado hacia develar la verdad o la naturaleza de la obra, discusión que viene a complejizarla y enriquecerla. Al considerar que la obra es el resultado de una actividad creativa y productiva, se hace presente el problema de la creación y la producción como procesos, esto ha derivado en el entendimiento de la obra artística como resultado y conjunción de una actividad que es al mismo tiempo material e inmaterial, de esta manera, tanto obra como proceso} involucran una doble dimensión. Brugere (2007) explica que, en la obra *La fenomenología de la experiencia estética* de Dufrenne (1953), se cuestiona la materialidad del arte al dudar si únicamente de la materialidad de la obra se desprende la artisticidad del objeto. La autora explica que, para Dufrenne, la obra de arte "no es un simple objeto material u ordinario {...} es el objeto de una clasificación propia debida a una mirada estética atenta que le confiere toda su dignidad artística, a la vez material e inmaterial" (p.120). En la teoría de Dufrenne se le da mayor peso al sujeto ya que, el objeto, adquiere sentido cuando el sujeto le atribuye características; el conocimiento estético radica en el sujeto, en consecuencia, se entiende que las propiedades del objeto están en la conciencia y se hacen posibles a través de la experiencia. Brugére menciona que, el texto de Hegel *Curso de estética* de 1989, nace de la dificultad del autor por aceptar una noción de arte arraigada al juicio del buen gusto y el placer por lo bello. Señala que, en la estética Hegeliana, existen dos maneras de entender al arte: la primera, la conceptualización filosófica del arte; y la segunda, involucra una orientación histórica que busca teorizar el arte desde la realidad de sus prácticas y de los objetos producidos; es decir, se busca entender al objeto artístico en relación con el periodo histórico al que pertenece y las prácticas que involucra. Este tipo de estudio permite reunir tanto al historial material de las obras, como también a aquello inmaterial entendido como el contexto ideológico al que pertenecen. Cuando se admite que el análisis de las obras no

se reduce a su materialidad y procesos técnicos de elaboración, la filosofía se abre a juzgar las obras a partir de los contextos socioculturales a los que pertenecen. Brugére (2007), analiza críticamente el hecho de colocar como eje central de la teoría filosófica del arte a la obra para poder definir a esta práctica, ya que considera que, esta perspectiva, reduce la esfera de lo que compete a la estética como ámbito no natural de lo bello, en donde la cualidad artística del objeto, le es dado conforme al proyecto de la filosofía del espíritu; en esta, lo bello, únicamente se le puede atribuir a aquellas apariencias sensibles y concretas del espíritu, es decir, a las obras de arte. Entendemos que, esa espiritualidad del arte, es la que le confiere su atributo como objeto autónomo y libre que no requiere del hombre y su percepción para ser un objeto artístico; de esta forma, se define la naturaleza realista del arte ya que, esta postura, da mayor peso al objeto en relación con el sujeto que la percibe al postular que, el objeto artístico, existe de manera independiente a la voluntad y existencia del sujeto; sin embargo, al referir que la característica primordial de la obra de arte es su espiritualidad, en donde lo sensible, como apariencia de la obra, se inserta en el espíritu, se está involucrando un posicionamiento idealista al señalar que, la naturaleza de la obra artística, es espiritual y que, el arte, es una forma de pensamiento ideal que no requiere de quien la percibe para existir; el hecho de que, esa espiritualidad (como propiedad de la obra), siga existiendo aunque su materialidad se extinga, permite asumir que la obra existe de manera independiente a la voluntad del sujeto y que es, su espiritualidad, la que le permite ser independiente de su materialidad. Realismo e idealismo, según Padrón (2007), son supuestos ontológicos que se excluyen mutuamente, no obstante, en la *dialéctica de la presuposición* de Hegel[49], estos se complementan ya que, aquello espiritual que caracteriza al arte como forma de pensamiento, al ser parte de una conciencia superior que trasciende tiempo, espacio y materialidad, no requiere de un sujeto que le dé sentido, lo que en consecuencia hace al objeto artístico un objeto autónomo frente al sujeto; así, podemos entender que, el arte, al ser un producto del espíritu humano, es parte del conocimiento ideal, pero a la vez, ese espíritu conferido a la obra como objeto es la que le permite su existencia autónoma. El espíritu, en esta teoría, es entendido como aquello inmaterial propio a la conciencia humana que excede lo temporal y material de la obra; así, la obra, tanto para ser creada como percibida, requiere de un sujeto que le confiera aquella propiedad que lo hace un arte: el espíritu.

[49] En la historia de la estética filosófica del arte, Hegel acuña el término "dialéctica de la presuposición", el cual, hace referencia a que la existencia de un objeto artístico es posible por el conocimiento que se formula sobre él, y así mismo, este objeto hace posible la existencia de ese conocimiento. (Michaud, 2007)

Brugére (2007) señala que Heidegger, en su teoría estética, cuestiona los presupuestos de verdad que configuran al arte. Al respecto advierte que "la verdad adviene en esta tensión entre lo inmaterial y lo material, lo infinito y lo finito; por una parte, la obra erige un mundo; por otra, convoca a su tierra contenida en su dimensión histórica, su situación en el tiempo y en el espacio" (p.123). En relación con lo anteriormente referido podemos entender que, la obra de arte, es el resultado de la tensión establecida entre lo material y lo inmaterial. La autora explica que, para hablar de la solidez de la obra y poder decir que esta reside en su forma de abrirnos el mundo, hay que hacer referencia a Heidegger, quien señala que lo que hace a una obra artística es que lo que ahí se presenta se libera de su significado original, de sus referencias generales; en ese sentido, la obra de arte nos abre al mundo, pero lo que percibimos depende de lo que somos; así, la experiencia estética se configura como algo que va más allá del autor y de la obra, sin embargo, el sitio al que llegue el espectador es guiado por el autor a través de la materialidad y la estructura de la obra. La obra erige un mundo propio sobre una dimensión histórica, por ello, las obras de arte nos remiten a un contexto sociohistórico, ese contexto forma a la obra y, a la vez, la obra es parte de la formación del contexto que se nos presenta. Brugére explica que, la teoría estética, en sus orígenes, consideraba a la obra como materialidad que existe objetivamente, y que para ser arte, debía tener las siguientes características distintivas: el aura (rodea a las obras y las acerca a lo místico), lo espiritual (entendido como el culto que es rendido por quien observa la obra a manera de veneración debido al aura), la preservación (las obras se tenían que conservar) y la unicidad (la obra de arte debía ser única, original y auténtica). A diferencia, en la estética hegeliana se considera al arte como manifestación sensible de la inteligencia humana, esto alude a una filosofía del espíritu que excluye y diferencia lo bello natural de lo bello artístico, de esta manera, se logra atribuir a las obras de arte su cualidad tanto de apariencias sensibles como de experiencias concretas del espíritu; en este sentido, es que la obra de arte subsiste por sí misma dada su espiritualidad.

Un rasgo importante en esta discusión es la tensión entre lo material y lo inmaterial, entre lo objetivo y lo subjetivo, lo interno y lo externo. Esta tensión se mantiene presente en los debates teóricos y filosóficos de la creación artística contemporánea, pese a que el concepto de lo inmaterial ha cambiado. En el régimen artístico contemporáneo, la inmaterialidad no alude a algo místico o espiritual, sino que se abre hacia el mundo de las experiencias, la sensibilidad y el razonamiento en la percepción estética, la cual, es posible en relación con la intención o propósito creativo como producto de una necesidad emotiva, cognitiva, experimental o exploratoria; de esta forma,

podemos ver desaparecer a la obra aurática a la que se le rinde un culto que surge de la tensión de los contrarios y de la verdad que sustentan. En el arte espiritual, dentro del régimen del clasicismo, se consideraba artístico a un objeto cuando renunciaba a aquello social de lo que formaba parte, es decir, solo se consideraba arte si contenía algo espiritual, especulativo o místico. En el régimen moderno, el arte es producto de una intención, de una necesidad emotiva o expresiva que moviliza la materialidad con la que cada disciplina artística trabaja, para que así, la obra, sea el resultado material de aquello inmaterial que contiene: su discurso expresivo.

Según Brugére (2007), existen dos tradiciones de reflexión a través de las cuales se puede hablar de las prácticas artísticas: la primera, es aquella en donde el arte y las obras son el resultado tangible de aquello inmaterial que las sustentan; la segunda, nos sitúa en el nuevo régimen del arte como experiencia. En este régimen, al convertirse la obra en una propuesta artística, se logra liberar al arte de la dependencia de lo bello. La obra, como propuesta, habla de una experiencia formalizada, prospectiva y retrospectiva que se relaciona con las vivencias del espectador, su imaginación y el lenguaje. Estos elementos son los medios que hacen posible tanto la existencia del arte como la accesibilidad a la obra. En el arte como propuesta se destaca la dimensión cognitiva sobre los procesos técnicos que la envuelven y le dan forma. En este régimen, el arte invita a pensar, reflexionar y sentir, por lo tanto, la propuesta artística es considerada como "la expresión de una experiencia singular que desempeña su papel en los límites del arte" (Brugére, 2007, p.130) en donde, la experiencia como arte, sólo existe a partir de la singularización y formalización de esa experiencia como proposición artística. De acuerdo con Brugére, en el panorama actual del arte es difícil definir a los objetos artísticos debido a la polisemia de sus prácticas creativas, el término en sí, alude a una compleja construcción que se ve mayormente problematizada a partir de las rupturas e innovaciones surgidas en el arte durante el siglo XX, periodo en donde se comenzó a borrar la idea de obra asociada a lo sagrado, y a la concepción tradicional de lo bello como canon estético. En las prácticas artísticas del S.XX se empezó a dudar de la belleza como componente esencial del arte, en consecuencia, la obra como producto artístico, comenzó a dar señas de su dependencia en las experiencias que produce en los espectadores para ser considerada arte. En la danza, prácticas artísticas vanguardistas y posmodernas tales como el performance, los happenings, las instalaciones y las intervenciones, son ejemplos que nos permiten clarificar cómo es que se rompe con la idea tradicional de la obra de arte a partir de la posmodernidad.

Rancière (1940) observa que, en el transcurso del siglo XX, el arte ha adquirido un carácter ambivalente que ha hecho de la obra un ente abierto y cerrado, un objeto visible e invisible, finito e infinito, material e inmaterial. El arte hace referencia a aquellos objetos que son producto de una práctica que logra expresar lo inexpresable, aquí, el arte, es aquella realidad invisible que es advenible para aquellos que pueden despojarse de la realidad exterior. Esa tensión entre opuestos es lo que hace ser a la obra una unidad, por lo tanto, cuanta mayor sea la posibilidad de que una obra nos abra a un mundo, y mayor sea la diversidad que esta nos provoque, será mayor su cualidad artística. La obra, en este régimen, desplaza los límites de la normalidad y de lo expresable para entrar en el terreno de lo vivencial; aquí, es reconocido como arte aquello que tiene un poder de transgresión, este poder desestabiliza la normalidad y lo cotidiano, por ello, el arte corre el riesgo de ser excluido de la sociedad debido a que, la incomprensión de las obras, se genera cuando estas dependen de la interacción de los sujetos para que la obra emerja y el arte, como experiencia, se haga presente. La utilidad de la obra, en este régimen, se da cuando convoca objetos reales, originalmente destinados a la trivialidad del mundo cotidiano y los hace surgir de diversas formas, es esta utilidad la que transforma y suplanta el concepto de belleza. En este régimen, el arte como proceso y práctica, rompe con la necesidad de conservar las obras de arte que pertenecen a una sociedad o al campo de lo sagrado; el arte, produce obras que no son obras sino experiencias, y estas obras-experiencias son las que a su vez generan al arte. Rancière (1940), analiza al arte como práctica vinculada a los acontecimientos políticos, económicos y sociales ya que sostiene que, únicamente de esta forma, es posible comprender la complejidad de las prácticas artísticas. En su libro *La Mesentente*, el autor ha señalado que, el arte, es un acto estético cuya característica radica en generar un *reparto de lo sensible*. De cierta forma se han entendido a los "actos estéticos como configuraciones de la experiencia que dan cabida a nuevos modos de sentir e inducen nuevas formas de subjetividad política" (p.5). El reparto de lo sensible es definido por Rancière como "el sistema de evidencias sensibles que al mismo tiempo hace visible la existencia de un común y los recortes que allí definen los lugares y las partes respectivas" (p.9); por lo tanto, el reparto de los sensible involucra tanto lo compartido como las partes diferenciadas que lo conforman. La obra es ese común que se reparte entre varios sujetos, espacios, tiempos y formas de actividad, espacios que, a su vez, determinan la manera en que ese común, la obra, se ofrece a la participación de artistas y espectadores, ya que cada uno tiene parte en ese reparto; es decir, los sujetos que en ella participan, forman parte de la obra, son coparticipes a través del encuentro, entendido como aquello

que la obra genera y en donde tiene cabida cada sujeto en un espacio y actividades diferenciadas. Las funciones de cada participante han cambiado en cada régimen, cada uno involucra diversas competencias respecto a la participación y repartición de lo sensible. Rancière explica que, este tipo de repartición involucra, a su vez, una base política. Al retomar a Foucault, el autor entiende al arte como forma de experiencia demarcada por el tipo de participación, la cual, determina los espacios, los visible, lo invisible, y define lo que percibimos y la manera en la que participamos. "La política trata de lo que vemos y lo que podemos decir al respecto, sobre quién tiene la competencia para ver y la cualidad para decir, sobre las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo" (1940, p.10). A partir de dicha demarcación de la política en la estética, las prácticas estéticas son entendidas por Rancière como "formas de visibilidad de prácticas del arte, del lugar que ellas ocupan, de lo que "hacen" a la mirada de lo común" (p.10); es decir, las prácticas artísticas son *maneras de hacer* que involucran una distribución particular del tiempo, el espacio y la participación de los sujetos. Para Rancière, el arte es aquello que excede a su materialidad, no es el material ni la técnica para trabajarlo, no son los colores, las acciones, el diálogo, los sonidos ni el movimiento, es lo que se desprende de ello, es aquello que hace de las letras, palabras y oraciones un poema. Las artes no son únicamente su materialidad sino lo que esta involucra, lo que de esta se desprende como conjunto sensible que se reparte entre el creador, el material y el que percibe: lo sensible, se distribuye y se mueve entre estos espacios. El arte no es un objeto mudo ni muerto, es una entidad viva que contiene lo sensible y lo proyecta, y que, por lo tanto, requiere del espectador para completarse.

En este apartado, se ha explorado cómo las teorías estéticas —desde Croce y Pareyson hasta las perspectivas contemporáneas de Rancière y Pérez— han abordado la dualidad material/inmaterial del arte, revelando su impacto en la danza como práctica artística y pedagógica. En este recorrido se destacan tres ejes fundamentales: la teoría estética y su evolución, el impacto de estas discusiones en la creación coreográfica, y la relación entre las discusiones teórico-artísticas y los modelos educativos. En cuanto a la comprensión del arte como fenómeno que oscila entre lo físico (cuerpo, movimiento) y lo inmaterial (significado, experiencia), las teorías de Croce y Pareyson sentaron las bases para entender el arte como proceso de negociación entre la materia y las normas autónomas de la obra, mientras Croce, privilegió su dimensión espiritual. Esta discusión se amplió en el siglo XX con autores como Pérez (2008), quien identifica tres regímenes estéticos en la danza: *belleza* (objeto-material), *expresión* (subjetividad-inmaterial)

y *señalamiento* (contexto social). Estos regímenes evidencian cómo la dualidad se redefine según los paradigmas históricos. Posteriormente, abordamos cómo la tensión material/inmaterial se manifiesta en la práctica dancística a través de: (lo material) el cuerpo como instrumento, las técnicas, las codificaciones del movimiento, el espacio escénico y disciplinamiento corporal; y (lo inmaterial) la experiencia, la intencionalidad artística y la distribución de los sensible, que redistribuye roles entre coreógrafo, bailarines y espectadores. En la danza posmoderna y contemporánea, esta dualidad se radicaliza: lo inmaterial ya no es un "aura" espiritual (como en el régimen clásico), sino una experiencia política y relacional (por ejemplo, los performances que cuestionan la jerarquía autor-espectador). El análisis revela una ruptura entre las discusiones teórico-artísticas y los modelos educativos vigentes. Mientras la creación coreográfica contemporánea integra lo inmaterial como proceso colaborativo y crítico, la enseñanza institucionalizada sigue anclada en paradigmas modernos que enfatizan lo físico y técnico. En este panorama, la CC emerge como espacio de mediación donde podría superarse esta dicotomía al ser un ámbito donde lo material (técnica) e inmaterial (intencionalidad, experiencia, intuición) pueden dialogar al incorporar en el proceso educativo y creativo prácticas posmodernas (como la improvisación) que reflejan las teorías actuales sobre el cuerpo y el arte. La dualidad material/inmaterial no es una oposición estática, sino un campo de fuerzas dinámico que ha reconfigurado la danza en cada época. Su comprensión es clave para:

- Repensar la pedagogía: Integrar lo inmaterial (contexto, experiencias) en los planes de estudio, evitando reducir la creación coreográfica a la aplicación de sus herramientas técnicas.
- Innovar en la creación: Asumir que el movimiento no es solo un "medio", sino una articulación entre lo tangible y lo intangible.
- Legitimar el conocimiento corporal: La danza, como arte, es tanto cuerpo que se mueve como idea que se encarna. Reconocer que el movimiento no es solo técnico, sino también pensamiento encarnado, implica que la enseñanza debe reflejar esta complejidad.

Este apartado subraya la necesidad de un diálogo transdisciplinar entre estética, filosofía y educación para que, la formación en danza, no solo reproduzca técnicas, sino también cuestione su propio estatus. La dualidad material/inmaterial no es un problema por resolver, sino el motor que ha permitido al arte —y a la danza en particular— reinventarse en cada época. Lejos de ser opuestos, estos polos se complementan: lo físico da cuerpo a lo intangible, y lo intangible dota de sentido a lo físico. El desafío actual está en traducir esta complejidad a la educación artística**,**

formando bailarines que sean capaces de habitar la tensión entre técnica y subjetividad, esto requiere que la pedagogía aprenda a dialogar e integrar aquello que subyace en cada movimiento y en cada sujeto.

5.2.3 La dualidad de la danza: implicaciones pedagógicas y creativas de su enseñanza

Pérez (2008), para determinar el campo semántico de la danza y establecer el uso habitual de este término, las nociones o actividades con las que se relaciona, y sentar ciertos criterios que limiten su uso, formula una "idea interna" desde la danza especificando “qué clase de actividad, es y su campo semántico, es decir, qué otras prácticas humanas se le aproximan, y qué criterios se pueden formular, sin pretender en absoluto que sean criterios fijos o exactos, para establecer sus límites” (p.18). El autor propone un conjunto de criterios para acotar qué es lo que se encuentra en ese espacio central que es la danza. Inicialmente determina que se trata de cuerpos humanos, solos o en conjunto, parciales o compuestos; en segundo lugar, que la materia propia de lo que ocurre es el movimiento; y, por último, que exista una relación entre coreógrafo (creador-emisor), intérprete (bailarín) y público (receptor). Bajo estos criterios, la danza, se trata de cuerpos humanos en movimiento que producen la tarea de imaginar y recrear movimientos. La experiencia estética, propiamente dancística, deriva de las connotaciones internas que producen las relaciones de los elementos que la integran: cuerpos humanos (de los bailarines y el público) y movimiento, y no de elementos como la temática, la intención expresiva, la música, etc. En esta afirmación es pertinente hacer notar que, la noción del coreógrafo a la que hace referencia el autor, implica la figura de creador encontrada en los regímenes del arte clásico y moderno, sin embargo, cuando habla de co-creación, hace referencia otros tipos de figuras que involucran un reparto distinto de las funciones y capacidades de los agentes que integran la danza, es decir, los encontrados en la danza posmoderna y contemporánea. En este debate podemos ubicar la discusión teórica de Rancière (1940) para definir los diversos regímenes por los que ha transitado la danza escénica: la danza clásica (el ballet), la danza moderna, posmoderna y contemporánea, en cada una de ellos existe un reparto distinto de lo sensible, como veremos a continuación.

Pérez (2008), encuentra tres regímenes en la DEO: de la belleza, de la expresión y del señalamiento. Sobre el régimen de la belleza menciona que, una condición para que algo sea considerado como arte, es que sea una obra humana y sea una obra bella. Esta aseveración

involucra uno de los problemas centrales de la estética: definir en qué condiciones se puede decir que algo es bello. Sobre la estética de la expresión explica que, bajo este nombre, se designa como obra de arte a aquello que logre expresar la subjetividad humana. En esta idea "el arte es esencialmente un modo de comunicación y la obra alcanza su objetivo profundo cuando logra decir algo" (p.26). En este caso, el foco se desplaza de la obra a la relación entre el autor y la obra, de manera que el autor está presente en su obra mediante un contenido discursivo, a partir del cual, formula modelos de belleza variables moldeados por la subjetividad humana. Respecto a la estética del señalamiento Pérez (2008) dice que, a lo largo del siglo XX, esta se construyó basada en la idea de que, para que algo sea considerado como arte, es que sea señalado socialmente como tal. Esto produce una ampliación del tipo de objetos "artísticos", libera al arte de su conexión necesaria con lo bello, y abre la discusión sobre las condiciones históricas y sociales bajo las cuales algo puede ser reconocido como arte; con ello, se genera un cuestionamiento del arte sobre sí mismo, sus medios expresivos, sus conexiones con la belleza, la comunicación, su rol político, y sobre las relaciones entre creador, crítico, obras y públicos. El énfasis en esta estética está puesto en la relación entre la obra y el público, no entre la obra y su creador.

Pérez (2008) afirma que, en la danza, a lo largo del siglo XX, se puede corroborar la existencia de una correspondencia entre "el estilo académico y la estética de lo bello, entre el estilo moderno y la estética de la expresión, y entre las vanguardias y la idea de la determinación histórica y social sobre lo que es el arte" (p.29). El autor advierte que, estas relaciones, si son pensadas de manera totalizante, hacen que cuando se analice una obra desde otra estética se superponga el juicio que, dentro de un régimen, define lo que es o no es arte. El autor explica que, el estilo académico encontrado en el ballet y la danza moderna valora lo mecánico (en donde además está presente la idea del cuerpo bello), por ello, en las técnicas de danza moderna podemos encontrar a la mecanización del movimiento como herramienta técnica para lograr la belleza y expresividad del cuerpo. Tanto el estilo académico como el moderno mantienen una actitud pedagógica proveniente de las ideas de la ilustración, a partir de las cuales, se constituyó la danza como arte en la modernidad, por esta razón, el estilo académico del ballet y la danza moderna, pueden compartir, sin caer en contradicción, la teoría del arte como belleza y como expresión: "en un caso, se trata del énfasis en lo bello, en comunicar belleza. En el otro, de un énfasis en los contenidos, en el mensaje y en la expresión misma" (p.101). Así, el estilo moderno de la danza puede integrar en una sola estética el carácter subjetivo y expresivo de la belleza.

La danza clásica (el ballet) y la danza moderna, aunque difieren en su conceptualización del arte y sus modos de creación, organizan el proceso creativo y el acto escénico bajo un mismo reparto de lo sensible, el cual, involucra ciertas capacidades, funciones y relaciones entre los sujetos que la integran, es decir, entre creador, bailarines y espectadores. Este reparto pudiera ser producto de ciertas conceptualizaciones que también comparten, por ejemplo: el uso del cuerpo como medio representativo o expresivo; la creación como un modelo de interacción social jerárquico y lineal; la construcción y reproducción de modelos corporales y lenguajes de movimiento; el disciplinamiento de la subjetividad; la noción de lo inmaterial como esencia del arte, contenida o posibilitada por su materialidad, pero no restringida a ella. En la danza posmoderna: las conceptualizaciones, modos de producción y su visibilización cambian drásticamente, se da una reconfiguración de los sujetos que participan en la danza, es decir, se reconfigura el *reparto de lo sensible*, con ello se transforman las capacidades y relaciones de sus agentes. A partir de la renuencia de los artistas por utilizar el teatro, por romper con el academicismo, con los modos de disciplinamiento y los lenguajes preestablecidos de movimiento, se da una diversificación que abarca desde el espacio escénico y los proceso creativos hasta los usos del cuerpo y la configuración de los agentes, esto generó una transformación en el arte al expandir sus fronteras y diluirlas hasta hacerlas irreconocibles frente al régimen anterior; no obstante, la enseñanza de la danza, en particular de la CC, se mantuvo estática, aferrada a las certezas provistas por el régimen anterior.

Este apartado ha explorado cómo, la dualidad material/inmaterial de la danza —entendida como la tensión entre el cuerpo/movimiento (dimensión tangible) y el significado/experiencia (dimensión intangible)— se manifiesta en los procesos de enseñanza y creación coreográfica. En su enseñanza, los modelos pedagógicos tradicionales (encontrados en el ballet y la danza moderna) priorizan lo material: técnica, forma física y reproducción de lenguajes de movimientos. Este enfoque, heredero del régimen de la belleza (Pérez, 2008), margina lo inmaterial (subjetividad, contexto político, experiencia estética) y la capacidad agencial del cuerpo. En contraste, las prácticas posmodernas y contemporáneas exigen integrar lo inmaterial a través de estrategias creativas no supeditadas a un contenido discursivo o expresivo especifico ni preexistente al proceso de creación. Estrategias como la improvisación, la co-creación y la reflexión crítica (propias del régimen del señalamiento), hicieron del arte un medio construcción social de sentido. Sin embargo, las IES suelen perpetuar modelos y métodos tradicionales que

generan una disonancia con las necesidades del campo profesional actual, aun cuando la CC es un espacio privilegiado para articular ambas dimensiones al vincular lo material (técnica, teoría, herramientas de creación) con lo inmaterial (agencia artística, capacidad creativa, intención, discurso). La enseñanza, tiende a reducir lo inmaterial a contenidos teóricos o conceptuales desconectados tanto de la práctica como de los sujetos involucrados. El paradigma de la creación contemporánea implica un proceso relacional (Rancière, 1940) que exige a los bailarines habilidades creativas y críticas, no solo técnicas. Por ello, la enseñanza de la danza (como arte encarnado) no puede prescindir de estas dimensiones sin empobrecer su potencial creativo ya que, de la conjunción e interacción entre ambas, surge la danza como materia y esencia artística.

Las nociones de inmaterialidad propias del régimen clásico y moderno del arte, al ser la base de las prácticas de la danza moderna —de donde surge su teorización, sistematización e institucionalización educativa—, se han consolidado como modelo hegemónico en la enseñanza. Esto ha relegado otras conceptualizaciones, prácticas y procesos, generando una incongruencia entre los enfoques posmodernos y contemporáneos de la danza (especialmente en sus dimensiones creativas e inmateriales) y la manera en que, tradicionalmente, se enseña la danza y la CC en las IES. Dicho distanciamiento entre práctica artística y educación persiste porque la formación sigue anclada en marcos conceptuales que, aunque relevantes en la historia y pedagogía de la danza, ya no están vigentes en las prácticas creativas actuales ni en las teorías que de ellas se derivan. Pese a las transformaciones del concepto de inmaterialidad en los distintos regímenes estéticos, la enseñanza de la danza y la CC aún se basa predominantemente en nociones del régimen de la imagen, como el arte clásico y moderno. Además, la reflexión sobre la inmaterialidad, en el arte, sus prácticas y la teoría del cuerpo, ocupa un lugar secundario en los debates pedagógicos curriculares, los cuales siguen privilegiando los aspectos materiales, físicos y cognitivos de la creación dancística. Asimismo, he identificado que las prácticas dancísticas reproducen la tensión—presente en los distintos regímenes del arte—entre lo visible y lo invisible, lo real y lo imaginario, lo material y lo inmaterial. A lo largo de la evolución artística, estas tensiones han experimentado transformaciones que han impulsado nuevas formas de creación; sin embargo, dichos cambios no se han integrado plenamente en la educación dancística, ya sea en los contenidos curriculares, las metodologías pedagógicas o los enfoques de creación que la CC exige y promueve. Incorporarlas enriquecería tanto la asignatura como la relación de los estudiantes con este campo disciplinar. Por ello, sostengo que la CC funciona como un espacio de confluencia donde

convergen lo disciplinar y lo pedagógico, pero también como un puente entre la teoría y la práctica capaz de acoger las tensiones históricas entre materialidad e inmaterialidad que han definido el desarrollo de la danza. En este sentido, la CC se revela como un territorio de apertura para aquellas prácticas creativas disidentes que aún no han logrado ingresar al ámbito académico tradicional. La CC como asignatura, exige y fomenta necesariamente el intercambio disciplinar. En ella convergen no sólo las diversas concepciones sobre el arte, la danza y la creación—con sus respectivos saberes técnicos y teóricos—, sino también los intereses creativos tanto individuales como colectivos de los estudiantes. Esta asignatura funciona como un espacio de articulación dinámica entre los conocimientos disciplinares establecidos y las inquietudes profesionales y artísticas del alumnado. Estos elementos se ven inevitablemente mediados por factores ideológicos, culturales, sociales y contextuales, así como por la orientación particular que cada programa académico adopte respecto al arte, la danza, los procesos creativos y su pedagogía.

La CC implica, ineludiblemente, una aplicación práctica del conocimiento, ello demanda transitar del aprendizaje como adquisición y dominio del conocimiento teórico-disciplinar hacia la apropiación, descubrimiento y construcción de métodos y estrategias de creación coreográfica que den cabida a la decodificación como medio para indisciplinar el cuerpo, el movimiento, la percepción y la experiencia estética. La CC, al estrechar lazos con la realidad profesional del campo mediante los contenidos de aprendizaje, bajo un esquema de enseñanza que ponga en el centro de su proceso al estudiante, cuyo rol sea activo en la apropiación del conocimiento: deconstruyéndolo, reconstruyéndolo y aplicándolo de acuerdo a sus intereses y necesidades, posibilitaría que, los conocimientos y habilidades desarrollados, les permitan no solo adaptarse a la realidad cambiante de los entornos laborales y artísticos de la danza, sino también integrarse como agentes activos de dicha transformación. Por estas razones, esta investigación considera a la CC como el ámbito idóneo tanto para la actualización curricular como para impulsar la transformación pedagógica que la danza requiere. Si bien, en el estado del arte y en este capítulo hemos analizado los factores que han marcado la evolución de la danza y su relación con la inmaterialidad—estudiando primero el cómo y el qué de esta evolución conceptual para luego comprender su manifestación en los ámbitos creativos y escénicos—, debemos recordar que nuestro foco se centra en el campo educativo mediante tres objetivos: a) determinar si los contenidos actuales de CC reflejan las diversas conceptualizaciones sobre inmaterialidad desarrolladas en cada etapa evolutiva de la danza; b) identificar qué aportes generarían estas conceptualizaciones al currículo; y c) establecer estrategias

para su implementación efectiva. Por tanto, esta investigación busca: analizar qué tendencias sobre inmaterialidad están presentes en la enseñanza profesional a través de la CC y qué prácticas creativas y pedagógicas generan;
evaluar la relevancia que docentes y estudiantes otorgan a este debate conceptual; examinar la presencia de elementos de otras tendencias y regímenes dancísticos (en cuanto a ideologías, nociones corporales, y concepciones de creación, materialidad e inmaterialidad); comprender la dinámica interactiva entre docentes, estudiantes y contenidos, incluyendo especialmente su relación con lo no dicho, con aquellos aspectos de la inmaterialidad que permanecen ausentes en los currículos oficiales. Esta última dimensión resulta crucial pues permite visibilizar no sólo lo explícitamente enseñado, sino también los vacíos y silencios conceptuales en torno a la inmaterialidad que, sin embargo, subyacen y condicionan tanto la práctica pedagógica como creativa en la danza. En este panorama, la CC puede ser un espacio para repensar tanto la educación como los principios artísticos que la sustentan, siempre que se asuma como un espacio de indisciplina y transgresión.

5.3 La inmaterialidad en la evolución filosófica del cuerpo

Si bien la filosofía occidental cuenta con numerosas teorías que abordan el cuerpo como objeto de estudio, en este apartado se retoman aquellas posturas teóricas afines a nuestro análisis: los ámbitos donde la danza se desarrolla, observa, crea y enseña. El apartado se estructura en tres secciones: a) los orígenes conceptuales del cuerpo: un recorrido por la tradición filosófica griega, romana y cristiana hasta la modernidad, a través de pensadores como Platón, Aristóteles, Hipócrates, Galeno, Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, Descartes, Hobbes, Hume, Locke y Berkeley; b) teorías contemporáneas: el cuerpo en la filosofía de Kant, Nietzsche, Foucault, Deleuze, Guattari, Derrida, Agamben, Spinoza, Butler, Merleau-Ponty, Mounier, Irigaray, Lipovetsky y Heidegger; y c) su impacto en la danza: cómo estas reflexiones filosóficas han influido en el desarrollo teórico, las prácticas pedagógicas y los procesos creativos de la danza. La producción filosófica aquí analizada sitúa al cuerpo como eje central de debate y como un fundamento desde el cual se articulan diversas tesis. Como señala Espericueta (2021), para estos pensadores el cuerpo opera como cimiento de sus obras es, por tanto, un medio para explorar otros

intereses intelectuales. Esto contrasta con las discusiones propias de la danza, donde el cuerpo, al ser el núcleo de sus prácticas, se convierte en un tema de reflexión teórica y desarrollo prioritario.

5.3.1 El cuerpo: de la tradición filosófica occidental a la filosofía moderna

Gómez y Sastre (2008), elaboran una revisión sobre el concepto de cuerpo desde la historia en las ideas filosóficas occidentales. Los autores describen que, el cuerpo, es en donde "la existencia humana adquiere una dimensión espacio–temporal, y es éste el que hace al ser humano parte activa de la naturaleza y del proceso de la vida" (p.120). Establecen en el cuerpo una relación de interdependencia de las diferentes dimensiones que lo integran: biológica, cognitiva, psicomotriz, emocional, relacional, comunicacional, ética, estética y trascendental, para los autores, el cuerpo es el lugar donde se integran experiencias y manifestaciones. Para recorrer la evolución filosófica del cuerpo, Gómez y Sastre parten de su concepción en el mundo antiguo (griego y hebreo), en donde el término soma hace referencia al cadáver. El cuerpo no se concibe como unidad de partes armónicas, sino solo como yuxtaposición de órganos y elementos separados. Explican que, en la Biblia, el vocablo *ruah* "aliento cargado de vapor" es traducido al griego *pneuma* "ráfaga de viento", y más tarde al latín *spírituen* para referirse a aquello que se diferencia de lo corporal. Después, Gómez y Sastre observan que, en Platón y Aristóteles, un aspecto relevante fue la "formación del cuerpo", ya que se consideraba que en los cuerpos débiles no se gestaban almas heroicas y guerreras. Aunado a ello, había un reconocimiento de la dinámica animal de la especie sujeta a los ritmos naturales de una corporalidad sobre la que se construye el espíritu y el alma, y sobre la cual, se puede incidir mediante una labor pedagógica consciente. Para Platón, si el alma sobrevive a la muerte del cuerpo, tiene una naturaleza diferente a éste, y en la medida en que el destino del alma no es el mundo corporal sino el mundo espiritual, la labor moral, religiosa e intelectual del hombre es intentar liberarse de las exigencias del cuerpo y de sus limitaciones. De acuerdo con los autores, en Aristóteles su concepción sobre el cuerpo presenta dos etapas: en la primera, afín a las tesis antropológicas de Platón, se inclinaba hacia el dualismo; en la segunda, todo ser material está compuesto de materia y forma: la materia no existe sin una forma determinada, mientras que la forma, existe solo como forma de un determinando ser material. La forma sustancial de un organismo vivo se llama psique o alma, y el cuerpo es la materia viva e informada por la psique. Según los autores, en la Edad Media el concepto del cuerpo como

“cárcel del alma” funcionaba para algunos pensadores cristianos, por ejemplo, Plotino decía que si el alma es sustancia es una forma separada del cuerpo.

> Esta frase sirvió de base junto con otras ideas filosóficas para hacer toda una disertación sobre el maltrato de lo físico para alcanzar la liberación del espíritu. La mortificación y la tortura del cuerpo fueron parte de una tradición espiritual cristiana, empeñada en doblegar los impulsos de la naturaleza biológica, en búsqueda de una perfección del alma para la cual el cuerpo era un lastre. (Gómez y Sastre, 2008, p.123)

De acuerdo con Gómez y Sastre (2008), Aquino señalaba que el cuerpo es materia del alma y el alma es la forma del cuerpo. Bajo estos principios, alma y cuerpo guardan una relación natural y no forzada bajo las cuales, Aquino, pensó al hombre como totalidad. Ya en el Renacimiento, aunque no se puede hablar de una filosofía renacentista, se buscó poner al hombre en el centro de la creación, ello llevó al sujeto a ser un individuo antes de ser miembro de una comunidad, en donde el cuerpo, al ser concebido como frontera de la individualidad, se configura a partir de diferenciarse de sus semejantes. Desplazar la visión teocéntrica conduce al hombre a considerar al mundo como algo moldeable. Bajo esta nueva visión, el cuerpo humano surge como un saber anatómico, principalmente en las Universidades, en donde se dieron las primeras disecciones oficiales del cuerpo, con lo que se produjo una de las claves del individualismo occidental: “antes, el cuerpo no era la singularización del sujeto al que le prestaba rostro. El hombre, inseparable del cuerpo, no estaba sometido a la singular paradoja de poseer un cuerpo” (p.125). Ya situados en la Modernidad, Gómez y Sastre (2008) explican que, con la aparición del racionalismo cartesiano, se da la separación entre razón y mundo material, entre cuerpo y conciencia, lo que sitúa al cuerpo como una máquina. A partir de ese momento se habla del cuerpo como entidad humana, en donde mente y materia son substancias y entidades diferentes que interactúan entre sí.

Salinas y Amorós (2019), hacen un acercamiento al pensamiento occidental sobre el cuerpo en textos de la producción crítica, filosófica y científica del pasado. Para comenzar señalan que, en los inicios presocráticos, ocurre en cuanto al pensamiento un movimiento del exterior hacia el interior del hombre que sirve para recalcar la separación entre el hombre y el resto de animales, así como para hacer una diferenciación entre el sujeto y el Cosmos, cosa que no es clara sino hasta el siglo XVIII. En la etapa presocrática pueden verse elementos que señalan los intentos de separarse de la cosmovisión mítica-religiosa para sustituirla por la visión político-científica, tales como la búsqueda de una entidad que rige la vida humana a partir de la separación entre alma y cuerpo.

Más tarde, en ese mismo siglo, ya consolidada la poli ateniense, aparece la idea de que el ciudadano puede determinar el rumbo de sus actos, el hombre es creador de la realidad antropocéntrica, antes era parte de ella, y su hacer, permanecía ligado a la totalidad. A finales de ese siglo, la *psyché* se convirtió en el centro de la consciencia, sobre la cual, la creciente alfabetización y el desarrollo de la conciencia política ejercieron gran influencia: "el hombre se sitúa frente al mundo, con el centro en sí mismo; es en ese momento en que la necesidad de un alma como posesión y como agente emisor de acciones se hace imprescindible" (p.260). Los autores destacan dos puntos, en el primero, el mundo griego era un mundo de hombres, por lo que toda la lectura fisiológica de los presocráticos e hipocráticos parte desde la visión masculina de la época (en Hesíodo o en Aristóteles); en el segundo, en la medicina hipocrática lo que importaba era el cuerpo, mientras que el alma, al ser pensada como principio vital, quedó fuera de los márgenes de la medicina y, en mi opinión, también de la enseñanza, pues no es posible involucrar al alma en un sistema de enseñanza que busca dominar, trastocar y transformar el cuerpo; por ello, los procesos de reflexión e introspección filosófica personal quedaron fuera del ámbito educativo tradicional. Ya, hacia el mundo cristiano, advierten Salinas y Amorós, Agustín parte de un esquema conceptual platónico. Cuando expresa su satisfacción por haber resistido a las tentaciones de la carne y del mundo insiste en que, el cuerpo, queda asociado a lo mundano, corruptible y opuesto a lo espiritual; de esta forma, el cuerpo permanece asociado al pecado original, mientras que la encarnación, su materialidad y belleza, es una vía hacia lo espiritual, igual que en el mundo griego: "en este caso no será el logos filosófico, sino la gracia del bautismo lo que regenere la condición de ser mundano y permita acceder a la esperanza de la resurrección incorrupta" (2019, p.270).

Agustín, de acuerdo con Salinas y Amorós (2019), considera la homología del hombre con el Universo, cosa que durante siglos definió al hombre en función de su alma. En Platón, Aristóteles y Galeno se refleja el despertar político de un mundo occidental con destino monoteísta que considera al cuerpo como exclusivo y separado del mundo, un alma única no politeísta ni multidimensional, en donde ambas entidades son imperfectas. Salinas y Amorós (2019) encuentran que, Descartes, parte del esquema platónico y cristiano cuando establece al cuerpo como res extensa, como máquina dominada por un alma racional alojada en el cerebro y destinada a dominar la naturaleza del mundo y la propia. El cuerpo es puesto bajo la condición de objeto mecánico por conocer y dominar, dependiente de una manifestación cósmica: el espíritu.

Espericueta (2021), busca visibilizar la médula de la modernidad de algunos de los fundamentos filosóficos en Descartes y Thomas Hobbes que han dado pie para la exclusión y opresión de identidades disidentes; para ello, centra su análisis en tres puntos: primero; el papel que tiene el cuerpo en el marco de cada sistema filosófico; segundo, las consecuencias, en donde se observa que la existencia de Dios y el Estado es posible debido al propósito de ordenar la equivocidad originaria adjudicada a las corporalidades; y tercero, la lógica en la interacción de estos agentes con el cuerpo y la sexualidad bajo la perspectiva de Butler, Foucault y Agamben. El autor escribe que, en Descartes y Thomas Hobbes, se observa la concepción del sujeto como punto de partida epistemológico para la utilización del modelo matemático en la elaboración de la filosofía. Las Matemáticas, la Epistemología, la Psicología, el Derecho y la Política son algunas disciplinas actuales que tienen sus raíces en estos pensadores. En la obra *Meditaciones*, Descartes hace un repaso de aquellos pensamientos que nacían por sí mismos al preguntarse sobre el ser; este filósofo, consideraba la facultad de pensar como una cualidad indubitable, constante y esencial del ser humano, es decir, como la esencia del humano, mientras que daba a los sentidos del cuerpo una cualidad dudosa al pertenecer al orden de la imperfección y de lo mundano; así, el cuerpo representa para Descartes el obstáculo epistemológico que nos dificulta conocer lo claro y distinto; por ello, Descartes utiliza la descorporeización como método para conseguir estudiar lo etéreo. Según Espericueta, Descartes define al cuerpo en tres partes: la primera, el cuerpo delimitado por alguna figura, toda figura puede ser examinada según su orden y su medida mediante la "matemática universal", por lo tanto, el cuerpo humano es considerado como un compuesto de cierta agrupación de miembros y de otros accidentes semejantes; la segunda, el cuerpo como propiedad excluyente de otros cuerpos, aquí se evoca el principio de identidad, pues el humano, en palabras de Descartes, es un compuesto de cuerpo y alma, y dicho cuerpo, al ocupar un lugar, hace que los demás cuerpos estén excluidos de él y que ese cuerpo le pertenezca con más propiedad y más estrechamente que ningún otro; la tercera, el cuerpo como objeto sentido, bajo este principio todo objeto puede sentirse a través de la variedad de facultades que posee el humano para percibir y percibirse, ello "dificulta su acceso al mundo en la medida en que el objeto percibido puede modificarse y nuestros sentidos pueden verse desorientados" (p.35). Lo que provoca la equivocidad en el humano es la composición múltiple del cuerpo debido a que está compuesto de diferentes partes y está provisto de múltiples sentidos, por lo tanto, su composición denota dependencia, entonces, la diversidad parece ser su defecto.

En cuanto al cuerpo en la filosofía de Thomas Hobbes, Espericueta (2021) explica que, Hobbes, estimaba que no había una correcta deducción cuando Descartes aseguraba que de un ser que piensa se infiere que, ese ser, es un pensamiento o un espíritu, por el contrario, toda acción depende de un sujeto material, con ello, señala al sujeto en su complejidad, y, por lo tanto, la naturaleza del hombre es la suma de sus facultades; éstas, pueden dividirse en pertenecientes al cuerpo o a la mente. La caracterización del espíritu cognoscente es contraria a la cartesiana, el cuerpo, en Hobbes, no se distingue del espíritu por tener diferente naturaleza, sino por tener distintas facultades. Por otro lado, al igual que Descartes, Hobbes tenía como punto de partida la compleja constitución del cuerpo humano, las diversas concepciones que se tienen de los objetos son a causa de la variedad de nuestros órganos, la diversidad de percepciones que originan en el interior del humano pueden fortalecer u obstruir su movimiento vital. Este reconocimiento del sujeto pareciera reivindicar la autonomía e igualdad entre los humanos, pero la divergencia entre las constituciones corporales hace necesaria la instauración de un poder capaz de poner orden al caos de la naturaleza corporal. Espericueta (2021) encuentra que, otra similitud entre Descartes y Hobbes, es que destacan a la complejidad como la característica primordial del cuerpo humano, ello lleva a Descartes a desacreditar a los sentidos y a buscar en el cogito la univocidad, mientras que en Hobbes, se declara como imposible el consenso moral de todos los individuos; en este sentido, la naturaleza corporal será utilizada por ambos para fundamentar algo externo y superior a ella: para Descartes, la existencia del alma y de Dios, y para Hobbes, la necesidad de un Estado absoluto. En Descartes, los cuerpos humanos se vuelven el sustento de los dioses porque justifican su existencia. “La regulación y normalización corporal adquieren una relevancia vital y estratégica para el Estado y Dios: ambos, deben ejercer una tarea de distinción y separación” (p.40). Una de las misiones más importantes de Dios en Descartes, y del Estado en Hobbes, consiste en definir al sujeto por medio de la palabra, del logos: “nuestros cuerpos deben tratarse según la razón” (p.40), esta declaración da sustento o justificación a que se anteponga cualquier criterio que se genere sobre el cuerpo para determinar la manera en la que se le concibe, y en las que este debe, comunicarse, interactuar, conducir u operar. Espericueta concluye que, en ese sistema de pensamiento, las corporalidades disidentes serán consideradas irracionales, defectuosas y peligrosas, aún enmarcadas en una relación de excepción, con ello se visibiliza que los cuerpos nunca han estado exentos de las relaciones de poder sino que constituyen el lugar en donde se gestan; no obstante, al ser imposible prescindir de la corporalidad, los cuerpos se tornan

trascendentes ante la pasividad para volverse agentes; las reivindicaciones corporales deben enfrentar a las figuras máxima de poder (Dios y el Estado) para visibilizar, integrar y respetar los cuerpos disidentes.

Echeverri (2002), analiza la filosofía inmaterial e idealista de Berkeley quien, al negar la existencia de la materia, sostiene que solo existe lo que es percibido, y para que algo sea percibido, debe estar contenido en la mente. Para Berkeley, la materia es exterior a la mente, y si no puede estar contenida en la mente, no puede ser percibida; por lo tanto, para Berkeley, percibir es lo mismo que existir, con ello se elimina cualquier posibilidad de que el sujeto puede tener conciencia de sí y pueda transformar su realidad. Echeverri escribe que Berkeley, tenía la intención de remover del pensamiento la existencia de la materia. En cuanto a la existencia de dios, propuso que el sujeto podría llegar a reconocer en cada una de sus percepciones del mundo la presencia de Dios, "para lo cual requería negar la existencia de la materia y reconocer en Dios la causa inmediata y permanente de todas nuestras ideas sensibles" (p.182). En cuanto al alma humana, una vez concebida como independiente del cuerpo, ésta se vería libre de la corrupción a la que es susceptible la materia, y podría entonces aspirar a alcanzar una vida después de la muerte. En cuanto al principio 'ser es ser percibido', el autor resalta que Berkeley establece una relación de identidad entre 'percepción' y 'existencia', de modo que todo lo que es percibido existe, y sólo existe lo que es percibido; por lo tanto, la realidad corpórea se reduce a la percepción que de ella tenemos. El término 'percepción' adquiere un sentido más amplio que el que se reduce a los objetos de la sensación, todo lo que es dado por medio de los sentidos:

> Designa también objetos de un tiempo pasado y percepciones o elaboraciones posibles en un tiempo futuro. En ese sentido, el principio de Berkeley no significa simplemente que todo lo que existe proceda de los sentidos, sino que todo aquello a lo que podemos darle el título de 'existencia' ha de estar referido –de una u otra manera– al sujeto. (Echeverri, 2002, p.184).

Este principio se aplica para diversos tipos de referencia como las pasiones, los objetos de la memoria y la imaginación, originados a partir de la sensación y sin limitarse a ella. Basta con que algo denominado 'objeto' esté referido al sujeto para que se haga parte de todo lo existente. A este tipo de relación entre 'sujeto' y 'objeto', Berkeley lo denomina idea, término con el que designa a todo lo que requiere del sujeto para poder existir, y que está referido inmediatamente a la mente como contenido. Echeverri (2002) escribe que Berkeley, se contrapone a Descartes y

Locke. Sobre Descartes señala que, el error principal de la filosofía cartesiana, fue haber distinguido radicalmente entre alma y cuerpo, Berkeley considera que es un error explicar la relaciones del alma y el cuerpo mediante un vínculo causal, pues en ello reside el hecho de que el cuerpo y el alma son dos naturalezas absolutamente heterogéneas entre sí, lo cual haría imposible una acción recíproca entre ambas; mientras que Locke, daba por hecho que la materia era una sustancia ajena a la percepción, y de la que depende el mundo de las ideas, esta relación hace imposible concebir la posibilidad de ideas ajenas a la realidad que se nos presenta. Para concluir, Echeverri se topa con ciertas incongruencias en la teoría filosófica inmaterial de Berkeley, quien, al reducir la existencia de la materia a la subjetividad como proceso de abstracción, implica que la existencia de lo material únicamente es posible en el mundo de las ideas; con ello, termina negando no sólo la existencia de la materia, sino de la realidad colectiva e histórica, la cual trasciende la existencia de los sujetos. Gómez y Sastre (2008), señalan respecto a la corriente filosófica del empirismo inglés, en donde se encuentran filósofos tales como Berkeley, Hume y Locke, que esta logra reivindicar al cuerpo como entidad sintiente, esa condición sentida en la que todo lo que hay en el entendimiento pasa por los sentidos, le posibilita al cuerpo ejecutar en el acto de conocer. Más adelante, en la época contemporánea aparece Nietzsche, quien pone el cuerpo como centro de gravedad. Para este autor, el cuerpo no se da como una dualidad sino como una unidad entre el alma y los sentidos. En términos nietzscheanos, el “sí mismo”, es donde la razón y el alma confluyen como una parte del cuerpo, como veremos en el siguiente apartado.

5.3.2 El cuerpo en la teoría filosófica contemporánea

Sagols (1995), explora la relación entre el pensamiento de Friedrich Nietzsche y la noción de "lenguaje del cuerpo" para analizar cómo Nietzsche utiliza el cuerpo como metáfora para describir la condición humana. Sagols, sostiene que Nietzsche considera al cuerpo como un lenguaje que expresa la voluntad de poder, una fuerza que impulsa la vida y la creatividad. La autora explica que, Nietzsche, critica la razón y la metafísica tradicional por ignorar el cuerpo y su papel en la construcción de la realidad. Sagols, analiza cómo Nietzsche ve el cuerpo como un texto que se escribe y reescribe constantemente reflejando la dinamicidad de la vida. La autora explora la importancia de la danza y el éxtasis en la filosofía de Nietzsche como formas de expresión corporal que trascienden la razón y la moralidad convencional. "Nietzsche y el lenguaje del cuerpo" de Lizbeth Sagols analiza la relación entre el pensamiento de Nietzsche y la corporalidad para

destacar la importancia del cuerpo como lenguaje y expresión de la voluntad de poder. Stiegler (2023), contrasta las nociones de Nietzsche y Kant sobre el concepto de cuerpo; para ello, contextualiza sus puntos de vista a partir de las tradiciones occidentales del pensamiento relativas al cuerpo en la filosofía moderna. La autora comienza mencionando que, Nietzsche, parte del punto opuesto a Descartes para conceptualizar al cuerpo a partir de la negación del alma como existencia a priori, ajena y a posteriori al cuerpo. De acuerdo con Stiegler, Nietzsche parte de la noción del cuerpo como organismo completo y vivo, propone al cuerpo como el ente vivo en lugar del alma, con ello derroca el sustento bajo el cual se desarrolla la filosofía moderna del cuerpo. La autora destaca, en Nietzsche, al cuerpo como fenómeno, claro y comprensible, más diverso, complejo y rico que para Descartes. Para Nietzsche, el cuerpo no un objeto posible de ser conceptualizado, manipulado, construido o controlado, sino que es visto como un fenómeno:

> Que se nos da al imponernos su riqueza, su complejidad, su 'prodigiosa diversidad' -lo que no le impide ser comprensible de mejor manera y más claro, en el sentido de que los contornos de una evidencia son más netos y más definidos que los de un supuesto. (Stiegler, 2023, p.132)

Stiegler (2023) escribe que, para Nietzsche, "el cuerpo filosofa partiendo de la prodigiosa diversidad de lo que lo afecta" (p.132); mientras que, el cuerpo, en *Crítica de la razón pur*a de Kant, aparece como resultado de la afección de un otro, dado y recibido en la pasividad y no por la afirmación activa de sí; de esta forma, se objeta la interpretación nietzscheana, en donde la afección del cuerpo, es una afección de sí y para sí mismo, una autoafección o una afirmación activa de sí. La autora divide lo anterior en dos vertientes: la primera es la que, en Nietzsche, lo que siente el cuerpo es siempre él mismo, la diversidad que afecta al cuerpo se interpreta como una diversidad interna, mientras que la sensación de lo diverso, es entendido como una sensación de sí mismo; con ello, se apunta hacia una concepción fenomenológica del cuerpo; mientras que en Kant, la sensación del otro es al mismo tiempo "sentido interno", sensación de sí como un diverso, el sentido interno conduce a colocar al otro en el sí mismo experimentándose originaria e íntimamente como diverso, "el sí mismo se experimenta a sí mismo no como un ego o como un sí mismo, sino como siempre otro, como originariamente alterado, como una 'prodigiosa diversidad" (p.134). En la segunda vertiente dado a que, el único dato que percibe el sujeto sensible y vivo es este proceso fluido y diverso que es él mismo, nunca se experimenta como ya unificado, es decir, no se conoce como uno, sino que el único sentido que subsiste para el ego es ser "un proyecto, una

ficción, un sueño del sujeto vivo" (p.135). El cogito cartesiano de experimentarse a sí mismo por medio de la autoafección, es invalidado por Nietzsche con la ayuda de argumentos prestados de Kant. La autora explica que, para Kant, esta necesidad originaria de unificar sintéticamente lo diverso es una condición de posibilidad del conocimiento. Cuando Nietzsche pone al cuerpo en lugar del sujeto, desbanca el cogito cartesiano; por lo tanto, si el cuerpo en su calidad de sujeto no es únicamente pasivo y sensible sino también activo: "actúa en función de sí y de su identidad, es porque pasa su vida tratando de reponerse (activamente) de lo que lo afecta" (p.137). De acuerdo a este principio, el cuerpo es resultado de la voluntad del sujeto, por lo tanto, cuerpo y voluntad son resultado de las afecciones que les suceden; en este sentido, el cuerpo "debe ser capaz de sorprenderse, de aterrarse y de maravillarse a la vez del poder prodigioso de lo que le sucede en el momento mismo en el que se esfuerza en hacerle frente" (p.140). La autora concluye que, lo que cambia al poner al cuerpo en lugar del alma es que, al hacer filosofar al cuerpo en vez del alma, Nietzsche, regresó el pensamiento claro y distinto a su propia fuente devolviéndole su poder y claridad: "si el cuerpo piensa, puede y debe pensar, es porque siempre siente más de lo que piensa y porque continuamente sufre de lo que todavía no entiende" (p.140). La filosofía moderna olvidó y negó al cuerpo su capacidad de hacer y asimilar; con ello, le quitó al ser humano la posibilidad de ser a razón de sí, sin supeditaciones metafísicas y sin el castigo de comprometer, tras el pensar, su propia existencia.

Viñuela (2016), coincide con Stiegler (2023) al exponer como punto relevante de la concepción de Nietzsche sobre el cuerpo, una postura en donde, al establecer en su filosofía la voluntad del poder ejercida por y mediante el cuerpo, le devuelve su poder y claridad, en contraposición a la corriente predominante de la filosofía moderna en la que, el "yo", es la conciencia y la voluntad libre así como el fundamento del pensamiento, el conocimiento y la praxis racional, ante lo cual, Nietzsche propugna la rehabilitación del cuerpo marginado por la tradición filosófica al situarlo en el centro de la escena como el auténtico "sí-mismo" (Selbst). Viñuela explica que, tanto el "yo pienso" cartesiano, como el sujeto trascendental kantiano, remiten a la dimensión corporal del sujeto; sin embargo, en dichas teorías corporales la subjetividad se muestra desconectada de la corporalidad porque el cuerpo es considerado una limitación e impedimento empírico, y no como una condición trascendental de posibilidad; por ello, Nietzsche invierte la perspectiva, con ello afirma la primacía del cuerpo al otorgarle mayor importancia que a la conciencia y que al espíritu mediante una revalorización:

> Del cuerpo como contexto en el que se manifiesta el núcleo esencial de su doctrina de la voluntad de poder, de modo que el cuerpo pasa a constituir el escenario privilegiado en el que comparece la pluralidad, la complejidad y la abundancia de la vida como lucha incesante de los instintos por someterse unos a otros. (Viñuela, 2016, p.164)

Viñuela (2016) reseña que, Nietzsche, trata de recuperar el cuerpo para la filosofía al devolverle su lugar centrar en la existencia humana y en su historia colectiva e individual, en donde el cuerpo constituye "el lugar central en el que la historia ha quedado grabada de manera más radical y honda que en la memoria y en el conocimiento teórico de la humanidad" (p.164). En oposición a la concepción tradicional que se tiene del "yo" en el fundamento primero de todo pensamiento filosófico, Nietzsche, pretende convertir el cuerpo en la clave interpretativa que le permita alcanzar una comprensión del hombre y del devenir, al considerar que, en el cuerpo, se manifiesta la sabiduría primigenia, inconsciente, irreflexiva e ilógica de la vida, misma que es "anterior y más sustantiva que el saber consciente y científico, el cual no es, después de todo, más que secundario, ya que se mueve en un plano mucho más superficial de la existencia" (p.165). Por otro lado, Viñuela (2016) resalta que, Spinoza, ya había distinguido la importancia del problema del cuerpo al advertir que ignoramos de qué es realmente capaz un cuerpo, pues al entenderlo, estudiarlo y conceptualizarlo a partir de las leyes de la naturaleza y de la ciencia fáctica, es considerado únicamente en su dimensión material y física. Sobre el cuerpo y la conciencia, Nietzsche divide al sujeto unitario (sobre el cual se da pensamiento moderno) en una complejidad de fuerzas antagónicas de las que resulta el cuerpo como paradigma hermenéutico, a partir del cual, se examina la hipótesis de la voluntad de poder, con ello, se presenta a la conciencia como algo sobreestimado. En este sentido Viñuela advierte que, también Leibniz, había llamado la atención sobre lo equivocado de pretender atribuir una importancia y alcance desmesurados al pensamiento consciente: "la mente, a juicio de Leibniz, siempre piensa, pero en su mayor parte lo hace de manera inconsciente, sin reflexión y sin apercibirse de ello. Este hallazgo notable es subrayado y alabado expresamente por Nietzsche" (p.167). Viñuela (2016), con relación al cuerpo y la voluntad explica que, el hecho de que Nietzsche haya desplazado la conciencia del centro de la atención filosófica, y haya situado en su lugar el cuerpo, no implica que este sustente una postura puramente fisiológica y biologicista, sino un realismo genealógico de la fuerza, o la de una física reflexiva del placer y del dolor. En Nietzsche, explica Viñuela, el interés por el cuerpo constituye la base para una interpretación crítica de la cultura que hace de la voluntad de poder la clave hermenéutica

principal; en este sentido, el cuerpo constituye el acceso primario a una mejor comprensión del fenómeno de la vida ya que, la hipótesis de la voluntad de poder, expresa, esencialmente, una configuración múltiple y jerárquica de fuerzas en relaciones de dominación y subordinación. El autor resalta que, en el pensamiento de Nietzsche, el cuerpo y su voluntad, es un fenómeno múltiple que se compone de una pluralidad de fuerzas irreductibles. Al igual que en Deleuze, la unidad del cuerpo es "unidad de dominación" en la que se da una relación entre fuerzas activas y fuerzas reactivas (fuerzas superiores y fuerzas inferiores), por lo que resulta decisivo, en el cuerpo, esta proporción entre fuerzas dominantes y fuerzas dominadas, y debido a que las fuerzas activas escapan a la conciencia, la actividad principal del cuerpo en la voluntad es inconsciente; de esta forma, al ser la conciencia esencialmente reactiva, se vuelve una incógnita de qué actividad es capaz un cuerpo; por ello, Viñuela escribe que, desde esta perspectiva, y contrario al concepto cristiano de voluntad libre que se basa en la indiferencia de actuar de una forma u otra, Nietzsche concibe a la libertad como:

> Dominación fisiológica de los instintos superiores sobre los débiles, de modo que el ejercicio efectivo del mando en el cuerpo se rige por el instinto gobernante. Considerado como un campo agonístico de fuerzas que aspiran al sometimiento, se despliega como una pugna permanente conforme a las condiciones y necesidades de la existencia. (Viñuela, 2016, p.170)

Viñuela (2016), concluye señalando que Nietzsche, logra colocar en el centro del debate y desarrollo filosófico al cuerpo y su voluntad, entendida esta última, como aquello que permite estructurar y dar forma al cuerpo mediante su actuar, entendido como resultado del intercambio de fuerzas que buscan dominar los impulsos en los que el cuerpo se encuentra inmerso continuamente, convirtiéndose así en una "instancia valorativa suprema" (p.172). Desde la perspectiva genealógica que le caracteriza, Nietzsche, ha sido uno de los principales impulsores de la disolución del sujeto al sostener que, es el cuerpo el que ha creado al espíritu como el instrumento de sus fines inconscientes, por lo que el espíritu debería ser interpretado como "expresión cifrada del cuerpo" (p.172). Para Viñuela, Nietzsche reconoce las pasiones de la carne y los deseos de un alma encarnada, en ese sentido, se empareja con Foucault como veremos a continuación.

Para Salinas y Amorós (2019), Foucault muestra cómo las nuevas disciplinas sobre el cuerpo se ejemplifican desde lo militar para luego aplicarse al resto de instituciones de la sociedad moderna y a otras disciplinas teóricas como las ciencias modernas, sostenidas en un humanismo

antropocentrista, convirtiendo a la sociedad moderna capitalista, burocrática y secular, en la sociedad del isomorfismo del poder-saber. El alma es la cárcel del cuerpo, en correspondencia con Platón, el cuerpo es la cárcel del alma. El cuerpo pasaría del clásico aprendizaje de cuerpo-alma-ciudad a ser una máquina de rendimiento productivo, en la nueva alma-cuerpo-sociedad moderna. Foucault (2002) desarrolla un estudio filosófico sobre el sistema judicial y penal existente a partir del siglo XVIII en el mundo occidental, particularmente en Europa. En dicho estudio, centra su atención y análisis en los diversos poderes disciplinarios que, partir de ese siglo, se han ejercicio sobre el cuerpo como medio de control de los sujetos y la sociedad, en donde estructuras institucionales, doctrinas, disciplinas, actividades y sujetos ejercen poder sobre los otros y sobre sí mismos a través del disciplinamiento corporal, en este, el cuerpo es el objeto y el medio de toda acción disciplinaria y de poder a través del castigo, acción que requiere cierta disposición de docilidad y obediencia para que las estrategias y procedimientos constitutivos de las técnicas de control ejercido por y entre la sociedad, puedan ser ejercidas. Foucault, estudia las transformaciones del sistema judicial y penitenciario que durante el siglo XVIII se dieron de manera particular en Francia, ya que en este se encuentran las bases del sistema de justicia moderna, el cual pasó de la tortura corporal como medio de castigo individual y ejemplificación para la sociedad, a la supresión de los derechos humanos, en este sistema el castigo es proporcional al delito cometido; sin embargo, aunque la tortura física directa sobre el delincuente ha sido suprimido paulatinamente para ser suplido por otros castigos menos notorios, menos físicos que lo han alejado de su calidad como espectáculo morboso para el regocijo de los ciudadanos convertidos en público; el sistema penal moderno, continúa basándose en el sufrimiento del condenado, el castigo continúa siendo parte esencial de la justicia penal, quien ahora ejerce su poder restringiendo los derechos y garantías individuales y sociales a los condenados, así, el sistema de justicia, transitó del sufrimiento físico al emocional y racional, el cual es indirectamente aplicado (al no ser ejercido ya por un verdugo) por un sistema que regula, administra, proporciona y vigila el cumplimiento de la sentencia; en este proceso, al ser descentralizada la acción punitiva, no recae directamente en manos de una persona, sino en un sistema que permite diluir lo indigno de imponer y ejercer una acción punitiva; no obstante, el castigo o sentencia a purgar, sigue ejerciendo principalmente a través del cuerpo, que al ser encerrado, es privado de su libertad; por ello, en el sistema judicial moderno, podemos observar mediante la sentencia y el castigo, la división entre cuerpo y alma, entre cuerpo y mente. El sistema de justicia existente antes del siglo XVIII se inclinó hacia el

castigo físico, mientras que en el del siglo XVIII se involucró el castigo del alma y de la razón, al ser, el sujeto castigado, privado de sus bienes, derechos y libertades. Las medidas del sistema penal moderno buscan tanto sancionar como controlar al sujeto para modificarlo, de tal forma, que pueda ser devuelto a la sociedad sin que este represente un peligro, por lo tanto, se considera que, en el sistema penal moderno, las acciones tomadas como sanciones tiene el poder de transformar al individuo y a la sociedad.

El cuerpo, en la historia de las sociedades, siempre ha sido de vital importancia, por ello se ha estudiado desde múltiples enfoques y disciplinas, sin embargo, Foucault (2002) advierte el poco énfasis que se ha hecho en que todo estudio del cuerpo implica un posicionamiento político sobre las relaciones sociales de poder, las cuales, buscan ejercer un control sobre los sujetos y las sociedades mediante el cuerpo. En las sociedades modernas, el cuerpo se ha convertido en el eje central de expectativas de índole social, económica y política ejercidas sobre los sujetos para que estos logren alcanzar el estatus que le es demarcado por la sociedad. El sometimiento del cuerpo ha transitado de ser una acción ejercida por terceros, a ser una acción voluntaria e inconsciente, al estar organizado, reglamentado y tecnificado por diversas instituciones, áreas del conocimiento y disciplinas; una de ellas la enseñanza de la danza escénica, construida mediante aquellas experiencias que habiendo demostrado su eficacia en dominar para transformar al cuerpo y la subjetividad, se constituyeron como saberes propios del campo que no implican únicamente el conocimiento físico y mecánico del cuerpo, estructurados como disciplinas de formación técnica corporal, sino también dichas técnicas ejercen control sobre la subjetividad (emociones, necesidades, razones). El alma, según Foucault, surge del castigo al que un individuo se ve sometido, es lo que le permite sobrevivir gracias a la existencia de algo más que el cuerpo que está siendo violentado. Para Foucault, el alma es insustancial, incorpórea, y ha comprobado su existencia a través del tiempo en las distintas sociedades, por ello se le ha denominado de distintas formas según sea abordada y entendida por algún campo del conocimiento: conciencia, subjetividad, personalidad son algunos nombres que ha recibido; sin embargo, también existen técnicas y discursos para controlar y dominar al alma. El alma en su calidad de esencia superior domina al cuerpo, el alma ha obligado al ser a encarnarse para existir, y es el alma la que ejerce su poder sobre el cuerpo al obligarlo a realizar sus voluntades, de esta forma la materialidad del ser humano, su cuerpo, es visto como instrumento de algo superior: el alma. En la danza, podríamos preguntarnos si es el alma la que ejerce su poder sobre el cuerpo, guiándolo para que, a través del

movimiento, materialice sus designios. Así, el alma encontraría su medio y espacio de libertad. De ser esto cierto, las técnicas para dominar el cuerpo bien podrían llamarse *técnicas del alma*: métodos mediante los cuales esta somete a la materia para expresarse.

Mauss (1996), observa que el ser humano utiliza al cuerpo como su instrumento más natural. Propone el concepto de "técnica corporal" para referirse a la diversidad de formas en que los seres humanos hacen uso del cuerpo. Cada técnica corporal tiene su propia forma y manera de hacerse, y puede ser calificada como correcta e incorrecta; un elemento que Mauss menciona es la eficacia como resultado de un entrenamiento en particular. El entrenamiento es aplicado a los animales y humanos, con ello se iguala al cuerpo al funcionamiento de una máquina al buscar mejorar características comparables, medibles, clasificables y ordenables según su efectividad. En este sentido, las técnicas corporales son transmisibles, es decir, pueden ser enseñadas de manera natural en la cotidianeidad mediante la observación e imitación, o de manera intencional a través de la sistematización de los procederes para su enseñanza formal. El autor hace hincapié en el uso del cuerpo como una serie de ensamblajes físico-psico-sociológicos de un conjunto de acciones que están ensambladas por una autoridad social. El autor señala que cada técnica corporal tiene su propia forma y manera de hacerse, y puede ser calificada como correcta e incorrecta, denotar "falta de educación", provocar un rechazo, etc., por lo que se vuelven símbolos morales e intelectuales. El autor menciona elementos como la naturaleza social del habitus como un hábito que es adquirido, o la división sexual de técnicas del cuerpo, que es la manera en que socialmente se segmenta un tipo de acciones por género. Otra división que encuentra son las variaciones de las técnicas corporales por edad, y hace notar que no son las mismas en diferentes contextos sociales y culturales, por ejemplo, estar en cuclillas se considera una postura adecuada para los niños, mientras que, en otras culturas, los adultos siguen usando esta posición. Mauss, va de lo concreto a lo abstracto para dar cuenta de que, los fenómenos sociales, son determinantes en la forma en que las llamadas "acciones misceláneas" como caminar, correr o nadar cambian de un contexto a otro. El autor hace hincapié en el uso del cuerpo como una serie de ensamblajes físico-psico-sociológicos de un conjunto de acciones que están ensambladas por una autoridad social.

Adorno y Horkheimer (1998), analizan cómo la sociedad capitalista y la cultura de masas explotan y manipulan el cuerpo humano. Argumentan que la Ilustración, en su búsqueda de dominio sobre la naturaleza, ha llevado a la opresión del cuerpo y la supresión de la individualidad. Los autores sostienen que la sociedad burguesa ha convertido al cuerpo en un objeto de dominio y

control que lo llevaron a volverse una mercancía sujeta a la explotación y la manipulación. La cultura de masas, según Adorno y Horkheimer, perpetúa la opresión del cuerpo a través de la industria del entretenimiento y la publicidad. La cultura de masas crea una imagen idealizada del cuerpo que se utiliza para vender productos y mantener el control social. Los autores argumentan que el fascismo es la culminación lógica de esta tendencia ya que el fascismo busca controlar y disciplinar el cuerpo, eliminando cualquier forma de resistencia o disidencia. Adorno y Horkheimer critican la Ilustración debido a que, su énfasis en la razón y la ciencia, ha llevado a la supresión de la individualidad y la opresión del cuerpo. Argumentan que la Ilustración creó una sociedad en la que el cuerpo se ha convertido en un mero objeto de dominio. El capítulo "Interés por el cuerpo" de "Dialéctica de la Ilustración" analiza cómo la sociedad capitalista y la cultura de masas explotan y manipulan el cuerpo humano. Adorno y Horkheimer critican la Ilustración por su papel en la opresión del cuerpo y la supresión de la individualidad.

Butler (2002), analiza al cuerpo desde la teoría feminista en donde es notoria la intención de recuperar el cuerpo del idealismo lingüístico del postestructuralismo; es decir, entendido como juego textual, el posestructuralismo establece la disolución de la materia como categoría contemporánea. La autora presenta una teoría de la construcción cultural configurada mediante una matriz del poder que permanece desarticulada si se parte del hecho de que lo construido y la materialidad son dos nociones forzosamente opuestas. Butler señala sobre este antagonismo sobre discurso y materialidad que “si todo es discurso, ¿qué pasa con el cuerpo? Si todo es un texto, ¿qué decir de la violencia y el daño corporal? En el postestructuralismo o para el estructuralismo, ¿hay alguna materia que importa?” (p.54). El cuerpo, postulado como anterior al signo, es supuesto como previo, el significado precede a su propia acción, este acto significante delimita el cuerpo. Este tipo de enfoque deja fuera la noción de que la materialidad es también aquello que está unido a la significación desde el principio y que existe una indisolubilidad entre la materialidad y la significación, postula una materialidad exterior al mensaje. Butler (2002), escribe sobre el concepto de feminidad en el pensamiento clásico que asocia la femineidad y materialidad, que es notorio en etimologías que vinculan la materia con la mater y la matriz y por ello, con una problemática de la reproducción. La materia se torna significativa cuando la pregunta por el objeto remite a su principio originador; cuando no se la asocia explícitamente con la reproducción, la materia se sistematiza como un principio de origen y causalidad; en este sentido, la materia no es una positividad, sino que es algo temporalizado. Esto también es así en el pensamiento de Marx,

cuando concibe que la "materia" es un principio de transformación para el futuro, la matriz es un principio originador y normativo que origina y sustenta el desarrollo de algún organismo y objeto. La autora cita también a Aristóteles, quien postula que la materia es potencialidad y la realización de la forma, pero es potencial no realizado, y que el alma designa la realización de ésta, es decir, la materia se realiza por acción del alma. Cuando se refiere al cuerpo femenino se apega a una teleología natural de la biología que sostiene que las mujeres deben cumplir ciertas funciones sociales y limitarse absolutamente al terreno reproductivo. La autora contrasta a Aristóteles con Foucault, quien, al describir el proceso de materialización del cuerpo, señala la necesidad de hacer una historia de los cuerpos que examine la manera en que se los confirió de lo material y vital:

> El cuerpo tiene una materialidad que es ontológicamente distinta de las relaciones de poder que consideran a ese cuerpo como un sitio de investiduras. Sin embargo, en Vigilar y castigar, nos ofrece una configuración diferente de la relación entre materialidad e investidura. Allí el alma aparece como un instrumento de poder a través del cual se cultiva y se forma el cuerpo. En cierto sentido, obra como un esquema cargado de poder que produce y realiza el cuerpo mismo. (Butler, 2002, p.62).

Para Butler (2002), el alma es descrita por Foucault como un instrumento de poder que forma y modela el cuerpo y le da el "ser", porque ontológicamente, esta adjudicación solo puede darse mediante una operación de poder que produce los individuos que sujeta a través de las relaciones de poder como principio formativo. El poder da forma, mantiene, sostiene y regula los cuerpos, de modo que, el poder, actúa sobre los cuerpos como si estos fueran sus objetos análogos. Sobre el concepto de cuerpo en Irigaray y Platón, Butler menciona que Irigaray aísla lo femenino y lo postula como una exclusión constitutiva, lo femenino es lo excluido de esa oposición binaria, de manera que, cuando se representa a las mujeres, se las sitúa en el espacio de su propia supresión. La autora señala que en estas descripciones filosóficas se caracteriza la materia, como sustitución y como desplazamiento de lo femenino al mismo tiempo, y que las figuras que proporciona la filosofía no tienen espacio para la relación filosófica con lo femenino, no puede contener la distinción forma/materia. En cambio, en Derridá, la distinción forma/materia sugiere que la materia debe duplicarse, "como un polo dentro de una oposición binaria y como aquello que excede esa dupla binaria, como una figura de la imposibilidad de sistematizarla" (p.71). Según la autora, para Derridá e Irigaray, lo excluido de esta oposición binaria es al mismo tiempo producido por ella, y no tiene una existencia separable o independiente como un exterior absoluto.

Gómez y Sastre (2008), describen que entre los pensadores que trabajaron el tema del cuerpo están Merleau–Ponty, Mounier y Foucault, quienes conciben el cuerpo como límite. Hay en el cuerpo un acercamiento al sometimiento de las fuerzas que ordenan en lo físico y lo biológico. Al mismo tiempo, la conciencia del límite permite al hombre acercarse a una nueva comprensión del mundo por sí mismo y para sí mismo. Reflexionan sobre el cuerpo ligado al tiempo y espacio, lo que permite al hombre la posibilidad de autocomprensión y la comprensión de lo que le rodea. Por otro lado, analizan el cuerpo como principio de "no–instrumentalidad", que a través de su propio cuerpo el hombre genera su conocimiento del mundo y tiene dominio sobre las fuerzas de la naturaleza, posee actividad y no es instrumento porque en ese caso sería algo que está fuera de su alcance. También evocan al cuerpo como lenguaje, porque el cuerpo participa activa y solidariamente en la transformación de su entorno, por medio de la palabra participa en la co–construcción del mundo. "Las diversas partes del cuerpo, participan de forma diversa en la construcción del lenguaje, pues en el fondo del lenguaje no hace sino desarrollar y especificar el lenguaje fundamental que es el propio cuerpo" (Gómez y Sastre, 2008, p.128). Otro de los postulados es el cuerpo como presencia, es decir, en las relaciones con los demás, el cuerpo está presente y es presencia. En cuanto a presencia, todo cuerpo está referido a los demás y se autocontiene, de manera que está unido a los demás y al mismo tiempo, se diferencia de los demás, un cuerpo se diferencia de otro cuerpo. El ser humano no "tiene" un cuerpo, sino que "es" su cuerpo, como exterioridad y exposición infinita, y como presencia en el mundo. Estas interpretaciones giran en torno al problema del papel del cuerpo en la existencia del hombre, y como elemento fundamental para la comprensión de la esencia humana. La idea de corporeidad en la sociedad contemporánea ha cambiado, finalizó el binomio cuerpo y mente, constituyéndose en el "sujeto en sí y para sí". En la posmodernidad, Gilles Lipovetsky afirma que el ser humano contemporáneo reclama juventud eterna, el hedonismo, el consumo, y la evasión son síntomas de una sociedad que fomenta la felicidad humana basada en el éxito del cuerpo, por lo que crecen los cuidados hacia el cuerpo, la moda, el culto a los ídolos, reafirma el presente del cuerpo que se tiene y se exhibe, aunque la realidad es que constantemente se multiplica la ansiedad y la insatisfacción. En la cultura de masas "el cuerpo cumple un papel primordial, pues sigue estando presente en el aquí y ahora del individuo" (p.130). Los autores explican que, desde una perspectiva neohumanística, una cultura del cuerpo contemporánea es el aprendizaje y construcción de sí mismo, el cultivo de valores de expresión personal y de relación social a través de las experiencias

corporales. Estas elaboraciones provienen del cuerpo, se dan a través de y para el cuerpo, cuyo propósito es la expresión de su pensamiento, sentimiento y movimiento (acción) en relación consigo mismo, con los otros y con su medio ambiente vital" (p.120). Gómez y Sastre (2008), al adentrarse en la fenomenología, citan al francés Gabriel Marcel, para quien, el tema del cuerpo está unido a una reflexión ontológica y antropológica en donde la vida se caracteriza como intencionalidad y trascendencia.

Ramos (2015), explora la filosofía de Maurice Merleau-Ponty enfocándose en el concepto de "quiasmo" como clave para entender su pensamiento. El autor explica que Merleau-Ponty desarrolla la noción de quiasmo para describir la relación entre el sujeto y el mundo. El quiasmo se refiere a la intersección y entrelazamiento de los opuestos (sujeto-objeto, cuerpo-espíritu, etc.). Esta perspectiva fenomenológica busca comprender la experiencia humana en su dimensión corpórea y sensorial. Explica que, para Merleau-Ponty, el cuerpo no es solo un objeto sino una forma de estar en el mundo, y la percepción no es una operación intelectual sino una experiencia corpórea que involucra la totalidad del ser. El quiasmo ontológico se refiere a la relación fundamental entre el ser y el mundo, bajo esta premisa, Merleau-Ponty sostiene que el ser humano, no es una entidad aislada, sino que está inmerso en una red de relaciones con el mundo. Para Ramos (2015), Merleau-Ponty critica el dualismo cartesiano (sujeto-objeto, mente-cuerpo) y busca superarlo mediante la noción de quiasmo para disolver las fronteras entre los opuestos. La filosofía de Merleau-Ponty ofrece una visión alternativa de la relación entre el ser humano y el mundo que destaca la importancia del cuerpo y la percepción en la comprensión de la experiencia humana. El concepto de quiasmo se presenta como una herramienta fundamental para entender esta relación.

Guido (2014), realiza un análisis de los textos del filósofo francés Merleau-Ponty en cuanto a su influencia en los nuevos modos de pensar lo corporal en una postura que trata de superar el dualismo cartesiano al plantear un ensamble entre hombre, conciencia y factibilidad, superando posiciones intelectualistas y empiristas. La autora explica que:

> El pensamiento de Ponty—que atraviesa una época—está presente en muchos conceptos que sustentan la propuesta de un 'retorno al cuerpo', un conocimiento de sí mismo y del mundo a través del cuerpo, una consideración del espacio corporal como lugar de la existencia. (Guido, 2014, p.58)

Guido (2014), señala que el concepto "ser" es el eje central de la filosofía de Ponty ya que pone como eje central al cuerpo al definir al hombre como un espíritu con un cuerpo que solo

accede a la verdad de las cosas porque su cuerpo está plantado en ellas, y que es a través de su cuerpo que el hombre está situado en el mundo. Según Guido, esto remite al concepto de Ponty de un ser y estar en el mundo e implica "un retorno al cuerpo, a la experiencia fenoménica de los sentidos, recuperando un mundo y poniéndolo en escena, tal como lo captamos sensorialmente" (p.59). Guido escribe que Ponty discute con la filosofía clásica y con los métodos científicos fundados en los principios de la filosofía clásica. Para él, el punto de relación entre la naturaleza y la conciencia es el cuerpo y la conciencia encarnada. En su pensamiento dialéctico plantea que el Todo es mucho más que la idea de suma de las partes, por lo que el comportamiento es una relación dialéctica entre mundo interior y mundo exterior, estructurado y planteado como relación entre organismo, conciencia y medio. En contraposición al planteo del conductismo, el sujeto responde a una situación, es un ser en situación y no son mecanismos ni exterioridad, sino que tienen un interior, y esa situación remite siempre a un sentido, a una significación. "Es el hombre quien modela, según su manera propia, el caos sensible convirtiéndolo en una forma dotada de sentido." (Guido, 2014, p.61). En ese sentido, la autora narra que para Ponty no existe ninguna situación "objetiva" pues siempre depende de un sentido, y este enfoque de relación dialéctica entre mundo interno y mundo externo proyecta al hombre como ser situado en el mundo gracias a su cuerpo, y al cuerpo como significación encarnada, en un universo vivo, compuesto por estructuras y relaciones dialécticas. Sobre la relación alma-cuerpo en Merleau-Ponty, la autora señala que el alma es al cuerpo lo que el pienso es al percibo, el "pienso" se funda en el "percibo" manifestando una unidad alma-cuerpo que invierte el cogito cartesiano: primero existo, luego pienso. "El mundo en interacción con otros seres y objetos, es organizado por el cuerpo, cumpliendo así la función primordial de ponernos en relación con el mundo a través de la percepción" (p.61) En este marco, la palabra constituye una separación con un texto previo en lo vivido, con ello queda expuesta la postura crítica a la división cartesiana entre res extensa y res cogitans, y al método científico fundamentado en esta concepción. Para Ponty, la unidad de cuerpo y alma demuestra que las antítesis están superadas, el cuerpo no es un objeto, como lo es en la biología y la ciencia médica, el ego que percibe está encarnado. En cuanto a lo fenomenológico, Guido explica que la experiencia, es el punto de partida del conocimiento, esto pone al cuerpo en primer lugar: la experiencia sin palabra tiene un sentido que hay que explicitar llevando a la palabra lo que originalmente no podía hablar. En este sentido, queda planteado desde la fenomenología el retorno a lo vivido como origen de todo conocimiento. Para el concepto de espacio, Guido explica que, en

Ponty, el cuerpo es el lugar de la existencia, es el espacio de apertura al mundo y de apropiación de este: "el aquí es el origen de la noción de espacio, y está fundado en el cuerpo" (p.63). En este concepto de espacio la frontera no existe como límite sino como pasaje dialéctico entre mundo interno y mundo exterior. Nuestro cuerpo, forma y hace vivir un mundo, es un medio general de tener un mundo. La perspectiva forma parte de la cosa, entonces, el sujeto que percibe, siempre está en situación; en este sentido, el cuerpo, aunque tiene su condición de orgánico, no puede considerarse como un conjunto de órganos porque el hombre es un ser en situación, es un constituyente por ser punto de partida de todo acto del conocimiento fundado en la percepción por ser capaz de percibirse a sí mismo y al mundo para construir conocimiento a partir de ahí. "El cuerpo es conciencia encarnada, lugar de la existencia del hombre. Cuerpo que percibe, situándose como lugar fundante de todo conocimiento y toda abstracción posterior" (Guido, 2014, p.64). En la fenomenología de Ponty, el cuerpo es el eje del mundo ya que este es el que le da orden a los objetos que existen en el mundo, y es "el punto de referencia a partir del cual existe un arriba-abajo, un adelante-atrás, derecha-izquierda, cerca-lejos, así como nociones de tamaño, temperatura, etc. funcionan como un espacio primordial que ordena las relaciones con el mundo permitiendo su aprehensión" (p.64). En este sentido, acción y percepción se encuentran ligadas en el reconocimiento de los objetos, no se puede separar la percepción de un objeto de la acción ejercida sobre él; así, el cuerpo es entendido como un sistema de acciones posibles. En el apartado titulado Movimiento, la autora refiere que, para Ponty, el cuerpo no es un mecanismo nervioso, ni la conciencia es una pura y simple función de representación, sino que prefiere hablar de "complejidad existencial". Desde un sentido fenomenológico, el cuerpo no debe definirse como un objeto sino como un vehículo de ese estar en el mundo.

Llorente (2016), inspecciona la perspectiva de Heidegger sobre el sentido ontológico del cuerpo, la pregunta sobre la actuación corporal y su incidencia sobre el mundo y sobre los otros, así como el problema del cuerpo animal. Contrasta con la teoría del cuerpo subjetivo o trascendental de Michel Henry "donde la apertura ontológica es reemplazada por una fenomenología de la vida aplicada al cuerpo vivo como corporalidad encarnada" (p.262). Llorente escribe que, en Heidegger, la fenomenología de la corporalidad se aleja de los presupuestos galileano-cartesianos y de la perspectiva ontológica que concibe lo corporal como órgano posibilitador de una adecuada "respuesta" del hombre. La hermenéutica heideggeriana trata de aproximarse a las teorías fenomenológicas de la corporalidad, mismas que buscan pensar lo

corporal al margen de toda cosificación o visión del Leib (cuerpo) orgánico como "instrumento que propicia la actuación efectiva de la subjetividad sobre la carne material del mundo objetivo" (p. 264). En el apartado "Carne, técnica y metafísica: la corporalidad como respuesta a una interpelación ontológica", Llorente explica que el núcleo esencial de la postura heideggeriana en referencia a la cuestión de la corporalidad, es la pregunta de en qué consiste el orden comportamental a la apertura, el hecho de "ser corporal" o "disponer de un cuerpo"; es decir, un carácter óntico en donde el cuerpo es notoriamente incapaz de responder de otro modo. "Ser corporal", siguiendo a Llorente, significa disponer de una instancia material concreta, no necesariamente como instrumento mediante el cual resulte posible responder a la apertura de las "significatividades mundanas", ello equivale a reconducir la mirada hacia los entes en deterioro de la atención prestada al ser, puesto que la corporalidad, se halla privada de la posibilidad de actuar de otra forma, de mostrar una conducta distinta ante las significaciones que pueblan lo mundano. El autor observa un vínculo entre cuerpo y técnica mediado por el pensamiento metafísico que pasa por alto el ser en beneficio de los entes, el cuerpo solo puede "responder" de modo netamente "técnico" a la interpelación formulada por la apertura del mundo. Llorente explica que, por otra parte, Michel Henry marca distancia con respecto a la perspectiva de Heidegger: el proyecto fenomenológico de Henry afirma que la ontología del cuerpo es la ontología misma puesto que el cuerpo es el ser-expuesto del ser. Llorente escribe que la apelación por parte de Henry, es en el sentido de que tampoco nosotros somos realmente carnalidad encarnada y viviente, si no "somos" o "tenemos" cuerpo con el objetivo de experimentar la totalidad de las variantes perceptivas y experienciales que configuran la vida en general. El autor contrasta que lo que Heidegger olvida y Henry evoca es la función y esencia vital del cuerpo, en palabras de Llorente es:

> Oficiar como elemento receptor de toda aquella vivencia, sea esta de orden empírico o emocional, que resulte digna de ser experimentada por una subjetividad determinada corporalmente, que ciertamente 'exsiste' en el marco de un mundo, pero que sobre todo y fundamentalmente vive su propia vida en tal mundo en términos de sujeto encarnado. (Llorente, 2016, p. 288)

Llorente (2016) concluye que, el *Leib* (cuerpo) postulado por Heidegger, desempeña un rol similar a aquel asumido por el lógos (lenguaje) en el tratamiento de la diferencia establecida por el pensamiento occidental entre "animalitas" y "humanitas" del homo, es decir, cumple un papel óntico; la metafísica, ha definido al hombre en virtud de su esencia como animal racional, y no por

su constitutiva apertura al ser. También el *Leib*, en cuanto a que se muestra como expresión de un rasgo gracias al cual el hombre se distingue del animal en el marco del trato con lo ónticamente determinado, señala que "en la ontología del cuerpo, elaborada por Heidegger, sobra acaso mundo y falta probablemente vida {al ser el cuerpo incapaz} de experimentar 'en carne propia' tanto el placer como el sufrimiento, y las limitaciones inherentes a su condición de elemento subjetivo corporalmente encarnado en un cuerpo vivo" (Llorente, 2016, p. 288).

Esperón (2013), explora la concepción del cuerpo en la filosofía de Deleuze para enfocarse en la idea del cuerpo como una diferencia de fuerzas. El autor explica que Deleuze entiende al cuerpo como una relación de fuerzas, más que como una entidad fija y esencial. Esta relación se establece entre fuerzas activas y reactivas que constantemente interactúan entre sí y se transforman. El concepto clave para la comprensión deleuziana del cuerpo es la diferencia entre grados de intensidades y fuerzas, no entre identidades; así, el cuerpo se comprende como una serie de repeticiones, en donde las fuerzas se reiteran y transforman. Para llegar a esta conceptualización, Deleuze desarrolla el concepto de "Cuerpo sin órganos" para hacer referencia a un cuerpo que no está estructurado, delimitado y limitado por su estructura orgánica, sino que es un cuerpo en donde las fuerzas o intensidades fluyen libremente; por ello, el cuerpo desde la teoría deleuziana, está en constante devenir, no es un cuerpo fijo sino un cuerpo en constante transformación que puede escapar de las estructuras fijas que contiene para explorarse como multiplicidad de posibilidades. La comprensión deleuziana del cuerpo, entendido como una diferencia de fuerzas, ofrece una perspectiva innovadora sobre la corporalidad que enfatiza la dinamicidad, la transformación y la creatividad como capacidades inherentes al cuerpo; por lo tanto, este enfoque desafía nociones tradicionales modernas sobre el cuerpo como totalidad estática y absoluta integrada por dualidades para, en su lugar, exponerlo como un campo en donde diversas fuerzas (propias y ajenas) interactúan para su constante conformación.

Videla (2020), explora la relación entre el cuerpo, el arte y la educación estética desde la perspectiva de Deleuze. El autor sostiene que, la noción de cuerpo de Deleuze, disuelve el vínculo moderno entre arte y educación al concebir el cuerpo sin un principio autocentrado y jerarquizado resultante de una relación de fuerzas en constante transformación; en este sentido, el cuerpo, no es una entidad fija. El autor explica que Deleuze define al cuerpo como un "campo de fuerzas" en donde fuerzas dominantes y dominadas interactúan en una relación de tensión, esto permite entender al cuerpo como un fenómeno múltiple compuesto por una pluralidad de fuerzas

irreductibles. El autor presenta una visión de la relación entre el cuerpo, el arte y la educación estética en donde se destaca la importancia de la experimentación y la sensibilidad de la creación artística. La educación estética, en este contexto, se convierte en un encuentro de cuerpos y afecciones en donde la sensibilidad no se relaciona con la representación, sino con la experimentación activa entendida como la potencia que surge al dejarse afectar por el entorno y los otros. Desde este enfoque podríamos entender a la creación como un campo que permite al cuerpo interactuar y experimentar con diversas fuerzas. Al igual que Esperón (2013), Videla (2020) analiza el concepto de *Cuerpo sin Órganos*[50] para señalar que este se refiere a un cuerpo que ha rebasado su constitución orgánica para posicionarse como un proceso de interrupción y transformación continua, esto permite entender a la experimentación corporal como un descentramiento de la unidad orgánica del cuerpo, en donde la sensación, deja de ser representativa y se vuelve real. El autor advierte que, en el arte, como un modo de ser sensible, no debe primar la reproducción, representación o comunicación sino el intercambio de fuerzas o intensidades de la materia sensible, en donde lo principal debe ser la experimentación de las fuerzas que el cuerpo contiene y que se desatan como potencias afectivas. El autor propone una enseñanza artística sustentada en la experimentación mediante en el encuentro entre cuerpos, afecciones y afectividades. Bajo estos principios, la creación representa un despliegue de fuerzas por donde circula la afectividad, lo que llevaría a la CC a transformarse en un territorio existencial en donde los sujetos transitan entre afectividades, desplegándose para transformarse y crear libremente sin territorios, lenguajes o codificaciones ni cuerpos preestablecidos. Así, en la creación coreográfica, el cuerpo se transforma en devenir inacabado, en potencia de lo que puede ser en el descubrimiento.

Como podemos observar, los autores coinciden en realizar una crítica al dualismo cartesiano al rechazar la noción de un cuerpo fijo. Merleau-Ponty, Mounier y Foucault cuestionan la separación entre cuerpo y mente para dar un enfoque a la corporalidad como experiencia. Para ello, destacan la importancia de la experiencia corporal en la construcción de la realidad y la identidad al argumentar que el cuerpo no es una entidad estática. Sin embargo, las discrepancias que se pueden encontrar radican en que, para Merleau-Ponty, desde un enfoque fenomenológico, concibe al cuerpo como intersubjetividad, con ello enfatiza la interacción entre el cuerpo y el mundo, la intencionalidad y la percepción, mientras que Mounier, desde el personalismo, ve al cuerpo como expresión de la persona y su espiritualidad, con ello destaca la dimensión espiritual

[50] En adelante CsO.

y la relación entre el cuerpo y la persona; mientras que Foucault, desde el Postestructuralismo, concibe al cuerpo como construcción social y objeto de disciplina, con ello analiza al cuerpo como objeto de poder, el control y la resistencia. En resumen, aunque los tres autores comparten una visión crítica del dualismo cartesiano y enfatizan la importancia de la experiencia corporal, sus enfoques filosóficos y concepciones del cuerpo difieren significativamente. Merleau-Ponty se centra en la intersubjetividad, Mounier en la dimensión espiritual y Foucault en el poder y control. Esperón (2013), Videla (2020) y Ramos (2015) también coinciden en el rechazo hacia el dualismo cartesiano. Al cuestionar la separación entre cuerpo y mente, los autores proponen una visión más integral y relacional del cuerpo a través de un enfoque de la corporalidad como experiencia, este principio permite destacar la importancia de la experiencia corporal en la construcción de la realidad y la identidad. Los autores critican la noción de un cuerpo fijo al argumentar que el cuerpo no es una entidad estática, sino una entidad dinámica y cambiante. Los autores resaltan la interconexión entre el cuerpo y el mundo que lo rodea, con ello, recalcan la importancia de la relación entre el cuerpo y el entorno; sin embargo, también se pudieron encontrar algunas discrepancias entre los postulados filosóficos de los autores con respecto al cuerpo: Esperón, ve el cuerpo como una relación de fuerzas en constante transformación, y se centra en la creatividad y la innovación a través de la diferencia de fuerzas. Videla, enfatiza la importancia del cuerpo en la experiencia estética y en la educación a través de la experimentación y la sensibilidad en la experiencia; mientras que, Ramos, al retomar la noción de quiasmo de Ponty, resalta la importancia de la relación entre el cuerpo y el mundo en la construcción de la realidad. En resumen, se pudo encontrar que, aunque los autores comparten una visión crítica del dualismo cartesiano y enfatizan la importancia de la experiencia corporal, sus concepciones del cuerpo difieren, aunque lo colocan como el centro de su debate filosófico para comprender al sujeto y al mundo. Finalmente, resulta pertinente integrar una visión decolonial y poscolonial del cuerpo y el sujeto a este debate filosófico. En *Piel negra, máscaras blancas*, Fanon (2017) analiza el proceso de formación de la identidad negra en un contexto colonial y postcolonial. El autor sostiene que el cuestionamiento es un proceso crítico que permite a la gente negra cuestionar la autoridad y la legitimidad del poder colonial, pues es el medio que le permite a los sujetos desafiar la narrativa dominante y reclamar su propia identidad y agencia; por lo tanto, el cuestionamiento constituye un paso hacia la liberación y la autonomía. Fanon argumenta que el cuestionamiento es efectivo para lograr cambios significativos. Bajo este mecanismo, se logra desafiar la estructura de poder colonial, reclamar la

autonomía y la agencia de los sujetos negros para dar paso a la construcción de una identidad negra auténtica. Fanon, ve al cuestionamiento como un proceso liberador que permite a los negros desafiar la autoridad colonial y reclamar su propia identidad. Este recurso tiene el potencial para ser retomado como estrategia pedagógica y como recurso autopoiético de la creación dancística.

Quijano (2014), analiza la relación entre la colonialidad del poder y la clasificación social; para ello, define a la colonialidad del poder como una estructura de dominación que se estableció en la época colonial y que persiste en la actualidad. Esta estructura se basa en la idea de la superioridad de Occidente sobre el resto del mundo. La clasificación social se refiere a la manera en que se categoriza a las personas en función de su raza, género, clase social, entre otros. El autor analiza cómo, la raza, se convirtió en un criterio fundamental para la clasificación social en la época colonial, utilizado para justificar la dominación de los pueblos no europeos. Quijano, concluye que la colonialidad del poder se manifiesta en la clasificación social, esto contribuye a perpetuar la dominación de occidente sobre el resto del mundo. Quijano advierte que, la colonialidad del poder, tiene implicaciones importantes para entender la persistencia de la desigualdad y la discriminación en la sociedad contemporánea; por ello, destaca la necesidad de descolonizar el poder y la clasificación social. En esta teoría, el cuerpo juega un papel crucial ya que, la colonización, implica el control sobre los cuerpos de los pueblos colonizados, especialmente en términos de raza, género y sexualidad. Bajo esta visión, el cuerpo se convierte en un territorio que debe ser conquistado, dominado y explotado. El cuerpo colonizado frente al cuerpo colonizador, erigido como modelo, al considerarse "anormal" debe ser controlado y sometido. La decolonialidad del poder implica la reclamación del cuerpo como un espacio de resistencia y liberación; por ello, descolonizar el cuerpo implica visibilizar, revelarse y deshacerse de las estructuras de poder que lo oprimen, de ahí que la decolonialidad busque reconstruir la identidad y la subjetividad a través de la revalorización del cuerpo, sus saberes y prácticas, ello implica una noción del cuerpo como un espacio político en donde se juegan las relaciones de poder como lugar de resistencia y lucha contra la colonización y la opresión.

5.3.3 Cuerpo, poder y resistencia: deconstrucción del dualismo cartesiano y perspectivas decoloniales en la danza

Los autores citados en el apartado anterior coinciden en realizar una crítica al dualismo cartesiano al rechazar la noción de un cuerpo fijo. Merleau-Ponty, Mounier y Foucault cuestionan la separación entre cuerpo y mente para proponer un enfoque de la corporalidad como *experiencia*; para ello, destacan la importancia de lo corporal en la construcción de la realidad y la identidad, argumentando que el cuerpo no es una entidad estática. Sin embargo, las discrepancias entre ellos radican en sus perspectivas teóricas: Merleau-Ponty, desde la fenomenología, concibe al cuerpo como *intersubjetividad*, enfatizando la interacción entre el cuerpo y el mundo, así como la *intencionalidad* y la *percepción*; Mounier, desde el personalismo, lo entiende como *expresión de la persona* vinculada y su espiritualidad, con ello destaca la dimensión espiritual y la relación entre el cuerpo y la persona; mientras que Foucault, desde el postestructuralismo, aborda al cuerpo como *construcción social* y objeto de *disciplina*, con ello lo analiza como objeto del poder, el control y la resistencia. En resumen, aunque los tres autores comparten una visión crítica del dualismo cartesiano y enfatizan la importancia de la experiencia corporal, sus enfoques filosóficos y concepciones del cuerpo difieren significativamente. Merleau-Ponty se centra en la intersubjetividad, Mounier en la dimensión espiritual y Foucault en el poder y control. Esperón (2013), Videla (2020) y Ramos (2015) también coinciden en el rechazo hacia el dualismo cartesiano. Al cuestionar la separación entre cuerpo y mente, los autores proponen una visión más integral y relacional del cuerpo a través de un enfoque de la corporalidad como experiencia, este principio permite destacar la importancia de la experiencia corporal en la construcción de la realidad y la identidad. Los autores critican la noción de un cuerpo fijo al argumentar que el cuerpo no es una entidad estática, sino una entidad dinámica y cambiante. Los autores resaltan la interconexión entre el cuerpo y el mundo que lo rodea, con ello recalcan la importancia de la relación entre el cuerpo y el entorno; sin embargo, también se pudieron encontrar algunas discrepancias entre los postulados filosóficos de los autores con respecto al cuerpo: Esperón (2013), ve al cuerpo como una relación de fuerzas en constante transformación, y se centra en la creatividad y la innovación a través de la diferencia de fuerzas. Videla (2020), enfatiza la importancia del cuerpo en la experiencia estética y en la educación a través de la experimentación y la sensibilidad en la experiencia; mientras que, Ramos (2015), al retomar la noción de quiasmo

de Ponty, resalta la importancia de la relación entre el cuerpo y el mundo en la construcción de la realidad. Se encontró que, aunque los autores comparten una visión crítica del dualismo cartesiano y enfatizan la importancia de la experiencia corporal, sus concepciones del cuerpo difieren, aunque lo colocan como el centro de su debate filosófico para comprender al sujeto y al mundo. Finalmente, fue pertinente integrar una visión decolonial y poscolonial del cuerpo y el sujeto al debate filosófico a través de Fanon (2017), para quien el cuestionamiento puede ser retomado como recurso empoderador, autopoiético, liberador y descolonizador de los sujetos y sus corporalidades.

En la danza, el cuerpo carga con el ideal de belleza instaurado en el arte desde el clasicismo, con lenguajes de movimiento que fueron integrados a la educación para llenar aquel espacio de lo personal con los designios de la técnica, de la obra o del coreógrafo. Los lenguajes de movimiento sistematizados y transformados en principios teóricos, funcionan en la educación como principios pedagógicos que perpetúan la dominación de los cuerpos al controlarlos, disciplinarlos y transformarlos. En la danza escénica mexicana, la colonización se hizo presente en los cuerpos al considerarlos territorios por dominar mediante patrones de movimiento que reflejan la cultura e ideologías hegemónicas occidentales. Los patrones de movimiento asociados al canon de belleza aceptado, fueron sistematizados para conformar un corpus teórico que dio sustento a un aparato pedagógico de la danza fundamentado en la imitación y la repetición para así, darle cabida al ideal corporal bajo una visión específica del cuerpo del bailarín. Dicha visión conlleva disposiciones que le han negado a su pedagogía la posibilidad de integrar en el proceso educativo los saberes, deseos y necesidades de cada cuerpo, su capacidad y agencia. La presencia del cuerpo en la danza es innegable, sin embargo, esta presencia ha variado en la evolución de las sociedades, las culturas y el arte. En la actualidad, frente a la diversidad epistémica y ante el pensamiento decolonial, se necesita que la danza, su enseñanza y su creación, fomenten la aparición de cuerpos-sujetos indisciplinados y cuestionadores para, desde la duda, poder ser libres, autónomos y creativos. En la enseñanza, de acuerdo al enfoque epistémico que se tenga del arte y del conocimiento, el cuerpo puede ser un medio poderoso para descolonizar al sujeto, por lo tanto, la decolonialidad es, en la danza, una forma de resistencia y liberación cuando permite y fomenta la revalorización de los saberes de los sujetos, de las comunidades, sus creencias, tradiciones y sus prácticas corporales; así, la danza puede ser una forma de resistencia contra la colonialidad al ser resultado de la expresión individual, social, cultural e identitaria, con ello, se promueve a través de cada cuerpo-sujeto y su movimiento, la diversidad epistémica y cultural, así como la justicia social.

A través del recorrido teórico realizado podemos encontrar que, la objetivación del cuerpo realizada por Descartes, permitió el despunte de las capacidades del cuerpo en la danza a través de una teorización cientificista, técnica y mecánica de sus prácticas, sin embargo, también contribuyó a agrandar la distancia de los sujetos consigo mismos al observar y sentir su cuerpo como un objeto al que se debe manipular, o incluso conocer como si fuera algo ajeno. Esto lo podemos observar claramente en las prácticas creativas y pedagógicas relativas al régimen estético del ballet, en donde la distancia que los sujetos-bailarines establecen con su cuerpo les permite, mediante el disciplinamiento técnico, encarnar los ideales de belleza en los que se sustenta, mientras que en la ejecución del movimiento pueden encarnar a otros sujetos-personajes y a otras realidades. El cuerpo desde la ciencia fáctica quedó reducido a su dimensión material, ello dejó del estudio, análisis, reflexión y enseñanza aquello que las leyes de la ciencia natural no lograba incorporar para su estudio; en consecuencia, la filosofía pudo retomarlo como elemento de debate, mientras que el arte, lo retomó como sustento de sus prácticas, mismas que exceden los materiales que utiliza y que le permiten trascender al cuerpo su condición de objeto al remitir al mundo de las ideas, las emociones y la subjetividad. La razón, las ideas preconcebidas y establecidas de lo que debe ser el cuerpo en la danza, han conseguido excluir de la enseñanza aspectos intangibles, intuitivos, sensitivos, valores y emocionales pese a que, estos elementos, constituyen aquella dimensión que hace de la danza un arte. En la enseñanza de la danza existe una tradición que busca homogeneizar los cuerpos a partir del disciplinamiento para transformarlos según los estándares deseados en virtud de lograr su belleza para su contemplación estética. Por muchos años y hasta la fecha, aquellos cuerpos que no encajan en el ideal físico de belleza del cuerpo dancístico han sido excluidos de la educación profesional, y los que han podido acceder, colándose por un borde de lo esperado y deseado, han tenido que transgredir incluso su conformación anatómica, puliéndose y limándose aquello áspero para poder encajar en el molde. Lo mismo ha pasado con discursos disidentes, maneras de crear y de enseñar que salen de la norma, ello ha vulnerabilizado a los sujetos ya que, al eliminar la disidencia, no solo se vulnera a los sujetos, sino también a la evolución de la danza misma. La danza, en su enseñanza y ejercicio profesional, ha evolucionado arrastrando toda esa carga, lo que ha hecho de su evolución un continuo muy lento. Aunque si bien, la danza moderna y contemporánea, han buscado otras aproximaciones teóricas al cuerpo de las planteadas por la filosofía tradicional, su enseñanza aún continúa en búsqueda por ordenar el caos corporal propuesto por Descartes y Hobbes, el cual, proviene de cada sujeto, no solo en la diversidad física

sino también cultural, contextual e identitaria. No obstante, estos arraigamientos en la educación institucionalizada de la danza, comenzó a gestarse un nuevo paradigma que busca recuperar, como sustrato primigenio de la enseñanza y del trabajo creativo, aquello que hace a cada sujeto único, y a partir del cual, se puede construir la identidad artística.

En la danza escénica occidental, particularmente en el ballet, el cuerpo es ofrecido como espectáculo para el espectador en función de su belleza y del virtuosismo físico que alcanza en movimiento. La danza moderna sumó a dicho espectáculo un contenido discursivo. La danza contemporánea mexicana, integró a la razón como elemento de su discurso; mientras que, en la danza posmoderna, se logró desvanecer las dualidades cuerpo-mente, pensamiento-emoción, imagen-discurso, materialidad-inmaterialidad para transitar a un lugar de interacción social que, al alejarse del escenario convencional, se alejó de la contemplación para adentrarse en la experiencia, en donde además, la cercanía y diversidad de los cuerpos le permiten al espectador reflejarse en ellos. Los cuerpos del ballet, la danza moderna y contemporánea, continúan siendo resultado del trabajo educativo punitivo que, mediante las técnicas formativas, se ejerce sobre el cuerpo para transformarlo en arte. El castigo, como acto de dominio y poder, es ejercido directamente en la educación por el maestro, y en el proceso de creación por el coreógrafo, figuras de poder que requieren cuerpos-sujetos dóciles, dúctiles, maleables y sumisos ante las técnicas formativas y los designios de la creación, elementos que la comunidad ha aceptado como válidos, mismos que implican roles de poder que los implicados deben jugar. El estudiante y el bailarín aceptan esas condiciones y relaciones de poder, mientras que el docente provee, ejerce y administra el conocimiento como estructura de poder y hacer. En la formación dancística, el castigo sobre el cuerpo es necesario para sublimarlo de su condición terrenal, cotidiana y banal para hacer de él un objeto bello, digno de contemplación para el espectáculo escénico, un objeto de representación o un medio de transmisión de significados. Los castigos que sufre el cuerpo en su formación técnica y en orden de reproducir los lenguajes de movimiento, se justifican mediante la belleza de lo logrado, transmitido, comunicado o representado.

La teoría decolonial, desde autores como Quijano (2014) y Fanon (2017), me permite discernir que la pedagogía de la danza se sustenta en estructuras de dominación del cuerpo que se traducen en estructuras para controlar y transforman a los sujetos mediante el movimiento para negar sus cuerpos, sus culturas e identidades. Las estructuras sociales de la danza, su creación y enseñanza reproducen modelos que jerarquizan a los cuerpos-sujetos y los categorizan en función

de su cercanía con el estereotipo aceptado y dominante, esta clasificación genera una distribución inequitativa del poder, y relaciones desiguales que perpetúan los ideales raciales y sociales en los que se sustenta la danza como manifestación estética, esto terminó constituyendo un criterio de inclusión-exclusión de los cuerpos-sujetos a quienes se les otorga o niega atributos, posibilidades, capacidades y funciones en la enseñanza de la danza y su creación. Bajo los principios estéticos dominantes se justifica el control de los cuerpos y las subjetividades, así como la negación de su capacidad agencial dentro de los procesos creativos y educativos; ello implica el desarrollo de recursos y estrategias pedagógicas para reproducir en los cuerpos colonizados el canon estético y creativo dominante, el cual porta la ideología hegemónica que perpetúa la dominación occidental a través del arte y la danza. Las relaciones entre el saber y el poder existentes en el proceso educativo, no pueden existir una sin la otra, por ello, suspender las relaciones de poder dominantes en el aula y en la conformación de aquellas estructuras teóricas y de poder de las que se vale la educación para la enseñanza, permitirá configurar de distinta manera las relaciones que se generan en los procesos educativos y creativos, así como configurar de distinta forma, y con otros elementos, las estructuras disciplinares-curriculares que integran las asignaturas. Romper con las disposiciones jerárquicas de poder como estructuras que determinan los contenidos, los conocimientos y las experiencias mediante los saberes de los sujetos, puede contribuir a establecer nuevos órdenes, aquellos relativos a las necesidades manifestadas por la comunidad al ser tomadas como recursos para desafiar el orden y el poder establecido. El cuerpo de la danza es un cuerpo del saber que refleja las relaciones de poder existentes en sus prácticas estéticas, creativas y pedagógicas. Las técnicas de danza constituyen tecnológicas de poder y saber sobre el cuerpo, el sujeto, su creatividad y emotividad, mismas que pueden fomentar o coartar las posibilidades creativas de cada individuo. En dichas estructuras, se manifiesta la existencia de un aspecto o esencia incorpórea o inmaterial de la danza, la cual, hace referencia al alma moderna como correlato de su contraparte: el cuerpo.

Retomar la teoría faniana sobre el cuerpo y el cuestionamiento como un mecanismo liberador de la identidad para conectarla con la práctica artística y creativa, nos permite situar al cuestionamiento como un principio ideológico que le posibilita al artista de la danza, en su calidad de bailarín y creador, reclamar su autonomía para construir su cuerpo sin imposiciones dictadas por las idealizaciones de la danza escénica occidental, eurocentrada y cristiana. El cuestionamiento, como recurso emancipador propuesto por Fanon, aplicado al ámbito de la danza

y la creatividad artística, nos impulsa a interrogar la autoridad y legitimidad del poder colonial para que el artista pueda desafiar los estándares y normas impuestas. Este acto de rebelión permite, en primer término, reclamar la autonomía creativa *y* libertad artística; en segundo lugar, construir un cuerpo y un estilo de movimiento libres de supeditaciones, surgidos desde la propia agencia corporal; y finalmente, forjar una identidad artística auténtica profundamente arraigada en la experiencia cultural individual. A través de este triple movimiento—crítico, corporal e identitario—se logra subvertir la hegemonía cultural y estética occidental en la danza, transformando al cuerpo en el instrumento fundamental y la estrategia radical para descolonizar las prácticas dancísticas. Al aplicar el cuestionamiento fanoniano, el artista de la danza puede interrogar la historia y la tradición dancística occidental para deconstruir los estereotipos e ideales del cuerpo, mismos que conllevan prejuicios racistas del que se desprenden actitudes violentas o discriminatorias que se viven al interior de los procesos educativos y creativos de la danza en nuestro país. El cuestionamiento sobre lo instaurado estética y educativamente, permitirá reivindicar la diversidad y la pluralidad en la danza, crear nuevas formas de expresión y movimiento que reflejen la identidad y cultura de los sujetos, quienes podrán establecer un diálogo crítico con la tradición occidental desde una perspectiva decolonial. Así, el cuestionamiento fanoniano se convierte en un principio ideológico que permite al artista de la danza liberarse de la opresión cultural y estética al reclamar su autonomía creativa para construir una identidad artística auténtica y liberada, lo que le permitirá contribuir a la diversificación y la inclusión en la danza.

Segunda Parte

La inmaterialidad en la enseñanza de la composición coreográfica

Capítulo VI
Metodología y trabajo de campo

6.1 Modelo de investigación

Si bien, en los capítulos previos se ha descrito, analizado e interpretado el desarrollo teórico, conceptual y disciplinar de la inmaterialidad desde la evidencia histórica, teórica y empírica para comprender el desarrollo pedagógico y disciplinar de la danza en relación con este concepto, será el trabajo de campo la estrategia que nos permita acceder al estado actual de este concepto en la enseñanza de la CC mediante el análisis de sus implicaciones en la práctica pedagógica y el proceso educativo. Por lo anterior, en este apartado se ha construido el diseño de investigación en el que se define: el paradigma, la metodología, la perspectiva, el enfoque y el diseño de investigación (integrado por tipo de diseño, temporalidad, alcances, estrategias de investigación, método, técnicas e instrumentos de recolección de datos, población, participantes y estrategia de análisis). Es importante señalar que, la información colocada en los anexos, da una idea más clara del desarrollo y resultados del trabajo de campo. Esta información permitirá al lector comparar lo planeado con lo logrado mientras se adentra en el aspecto procedimental de la metodología. Su construcción implicó llevar a la práctica, a través de elementos concretos de aplicación, el bagaje teórico y conceptual que hasta este punto se ha desarrollado.

6.1.1 Paradigma

Según Guba y Lincoln (2002), el paradigma es el marco que guía, conduce y da congruencia a todo el proceso de investigación, ya que funciona como el lente desde el cual se observa, aborda y analiza el fenómeno. Adoptar un paradigma implica asumir una perspectiva específica sobre la naturaleza del problema, lo cual conlleva una forma particular de comprender, relacionarse, apropiarse y estudiar el mundo—o una parte de él—, determinando así el tipo de metodología a emplear. Guba y Lincon, al hacer una crítica al paradigma empírico-analítico (también denominado positivista) advierten que, al dar un mayor peso a lo externo del fenómeno, es decir, a la teoría, se resta importancia a la dimensión interna del problema, al significado que los sujetos y la comunidad le otorgan Esto debilita la validez del problema, pues pierde relevancia para quienes lo viven. Los

autores subrayan que la validez de las teorías depende de su utilidad práctica para los actores sociales involucrados. Sánchez (2011) señala que el paradigma socriocrítico se sustenta en un principio ideológico: la realidad como fenómeno experimentable, medible, comprensible y transformable**.** Hernández (2013) añade que, en el ámbito educativo, este enfoque busca generar conciencia sobre el papel de las ideologías y los sujetos en las prácticas pedagógicas, promoviendo su mejora mediante la democratización del conocimiento y el poder. Martínez (2013), destaca las características del paradigma sociocrítico en el campo educativo: "una visión global y dialéctica de la realidad educativa por ser ésta una práctica social que no escapa a las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas de su entorno" (p.8); un enfoque democrático y emancipador**,** donde investigadores y participantes son actores activos; y una relación dialéctica entre teoría y práctica ya que, la investigación crítica, genera teorías *desde* la práctica, con la participación de los sujetos, para transformar la realidad social, esto implica que todo cambio se dará desde la práctica, a partir las necesidades, valores e intereses de los participantes, y tomando en cuenta "los elementos sociales, políticos, culturales, históricos y políticos donde se ubica" (p.9). Estos principios exigen analizar el fenómeno desde la perspectiva de quienes lo experimentan, ya que la problemática educativa trasciende lo individual para insertarse en procesos históricos y sociales.

Sobre la naturaleza del paradigma sociocrítico, Guba y Lincon (2002) advierten que está regido por los valores de la comunidad, los sujetos y el investigador, elementos que median los hallazgos. En otras palabras, la relevancia, validez y funcionalidad de los resultados dependen de los valores compartidos por la comunidad. Así, "la realidad" se construye a partir de los significados, creencias y valores que los actores atribuyen al fenómeno estudiado, lo que la convierte en un proceso dinámico y en constante transformación, pues en ella intervienen factores sociales, económicos, políticos, culturales, individuales y sociales que generan estructuras teóricas propias de un contexto específico pero que, dada la evolución permanente de las sociedades y sus saberes, terminan volviéndose obsoletas. Los autores aclaran que, en los estudios de corte sociocrítico, el investigador, al profundizar en el fenómeno, adopta una posición de especialista informado, capaz de cuestionar conceptos erróneos y sus aplicaciones prácticas, mientras que los sujetos involucrados, mediante la reflexión crítica posibilitada por el trabajo de campo, desarrollan una comprensión más profunda del problema. Esta conciencia les permite no solo identificarlo, sino también enfrentarlo y transformarlo activamente**.**

Loza (et al., 2020) señalan que, el paradigma sociocrítico, “busca cuestionar las prácticas sociales {...} y poner en evidencia los discursos hegemónicos” (p.33); por lo tanto, toda investigación situada bajo este paradigma, busca comprender los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas desde la realidad en la que esta se sitúa y llegar a una propuesta que, al articular una diversidad de situaciones y experiencias, de solución a los problemas que los sujetos, las comunidades e instituciones manifiestan. Este paradigma de investigación involucra un modelo participativo sustentado en la reflexión crítica de todos los involucrados para “tomar decisiones que les permitan mejorar las limitaciones que puedan tener en la vida cotidiana” (p.32). Los autores advierten que, la investigación sociocrítica, parte de adoptar una visión dialéctica del fenómeno abordado y la realidad. En este paradigma, no se busca negar o anular aquellas posturas que se encuentren en alguno de los extremos del espectro de posibilidades, sino considerar todas las experiencias como variables que lo integran, conforman y dan sentido, pues “la verdad”, está integrada por todas las variantes, sean estas teorías, experiencias, valores, creencias, usos, etc., por ende, llegar a “la verdad” implica integrar todo lo que se deriva de un problema o fenómeno. Esta perspectiva dialéctica permite alcanzar una comprensión integral de la realidad social mediante procesos reflexivos y acciones concretas dirigidas a solucionar el problema. Además, cuando los sujetos se comprometen activamente tanto con la problemática como con su resolución, asumen simultáneamente un rol de corresponsabilidad respecto a la situación y los resultados obtenidos. Loza (et al., 2020) describen las características fundamentales del paradigma sociocrítico, entre las cuales destacan: la concepción del conocimiento y la realidad como fenómenos prácticos; la integración esencial entre teoría y práctica como principio rector; la búsqueda de emancipación y valoración tanto del saber experto como del conocimiento individual y comunitario; y el reconocimiento como conocimiento válido de los valores, saberes, intenciones, experiencias, creencias y motivaciones de los participantes. Esta perspectiva, al validar estos elementos subjetivos, se convierte en un mecanismo de emancipación que permite transformar tanto las realidades individuales como las sociales. El paradigma concibe la acción práctica como el medio fundamental para modificar las estructuras sociales. Por ello, todos los actores involucrados—incluido el investigador—participan activamente en la toma de decisiones mediante procesos reflexivos y consensuados, orientados a la transformación social. Según Loza (et al., 2020), la investigación sociocrítica está conformada por tres fases: observar, pensar y actuar. Por observar, se refiere al discernimiento, construcción y elaboración del problema de investigación; por pensar,

se refiere al análisis e interpretación de los datos para su interpretación; y el actuar (principal diferencia con el resto de paradigmas) implica encontrar, estructurar y presentar una propuesta que contribuya a la solución al problema.

De acuerdo con Guba y Lincon (2002), el paradigma sociocrítico requiere una metodología dialéctica-dialógica que permita reconstruir al fenómeno como realidad histórica, mientras a la vez, nos permite, mediante las experiencias de los sujetos involucrados, reconstruir la manera en que la comunidad interactúa con dichas construcciones. Para Guba y Lincoln, la validez en la investigación sociocrítica no se determina por la cantidad de elementos o sujetos estudiados, ya que cada individuo representa una totalidad en sí mismo respecto a la realidad investigada. Esto se fundamenta en la relación indisoluble entre individuo y sociedad: "La persona aislada es, en su biografía, una categoría social determinada por su correlación con otros, lo que constituye precisamente su carácter social [...] el paradigma sociocrítico reconoce tanto la individualidad como los rasgos sociales de las personas" (p. 35). En esta perspectiva, cada sujeto refleja las problemáticas colectivas de su comunidad. Por consiguiente, la validez de la investigación sociocrítica depende del grado de implicación activa de los participantes con el fenómeno estudiado. Esta particularidad subraya la importancia de establecer criterios de inclusión y exclusión claramente definidos, que garanticen la relevancia y profundidad de la participación.

El paradigma sociocrítico resulta idóneo para esta investigación debido a que comprende las problemáticas como productos históricos donde cada sujeto carga con dimensiones culturales, sociales y personales. En este enfoque, la realidad es un proceso evolutivo influido por fuerzas dominantes, donde tanto el investigador como el objeto de estudio están mediados por valores, creencias y experiencias. Así, la realidad se interpreta a través de su historicidad y de las vivencias de quienes la experimentan. En el estudio sobre la enseñanza de la inmaterialidad no se busca controlar variables, sino comprender su carga histórica y conceptual debido a su relevancia en el proceso educativo. Ello requiere acercarse a la realidad comprendiendo los elementos históricos que la integran (entendiéndolos como condicionantes de los que surge el problema) y acercarse a quienes lo experimentan, pues en ellos cobra vida el fenómeno. Los sujetos (en este caso estudiantes y docentes) en su interacción con el problema investigado (la enseñanza de la inmaterialidad) representan el encuentro entre temporalidades: los contenidos curriculares (pasado) y las prácticas pedagógicas (presente) que, en su encuentro, hacen surgir el problema de investigación. Por ello, es imprescindible acercarse a la realidad para comprender el fenómeno

desde quienes lo viven, acercándonos a los significados individuales para comprender cómo enfrentan y resuelven el problema en la cotidianidad del aula. Siguiendo a los autores citados, contrastaremos los testimonios de los participantes con la teoría existente, ello permitirá evaluar su validez mediante su funcionalidad y adaptaciones prácticas. En capítulo anteriores hemos visto que, la enseñanza de la CC en México, ha operado como imposición homogeneizadora, perpetuando contenidos curriculares surgidos de contextos históricos distintos a los actuales. El paradigma sociocrítico permitirá cuestionar tanto estos contenidos como sus efectos en las prácticas educativas contemporáneas, contribuyendo a transformar las estructuras teóricas utilizadas en la enseñanza de la CC, mientras a la vez, se pone en tela de juicio los procedimientos que tradicionalmente se siguen para la construcción del diseño curricular y los contenidos de aprendizaje.

6.1.2 Metodología de estudio

Las metodologías cualitativas facilitan el análisis reflexivo de los datos obtenidos de los participantes, permitiendo transitar desde la subjetividad de las experiencias individuales hacia la construcción conceptual objetivada. Este proceso se logra al otorgar significado sistemático a los saberes tanto individuales como colectivos que emergen y que son documentados y posteriormente analizados. Para Flick (2007), la metodología cualitativa, estudia las relaciones sociales y lo que de estas se derivan. Esta metodología encuentra una mayor pertinencia de uso en el mundo globalizado y posmoderno actual, en donde la multiplicidad de los modos de vida se hace notoria. El autor explica que para estudiar la diversidad se requieren nuevas maneras de aproximarse a los objetos de estudio, en donde las metodologías se desarrollen a partir de "narraciones limitadas local, temporal y situacionalmente" (p.16). Respecto a la naturaleza de la metodología cualitativa, Flick (2007) explica que es inductiva, ello requiere partir de conceptos (en lugar de teorías) que nos permitan aproximarnos a la realidad estudiada. Un rasgo primordial de esta metodología es que va de la práctica (del estudio empírico y la reflexión de la realidad) a la teoría; por ello, se fundamenta en el estudio de la experiencia cotidiana y de los significados individuales. En la metodología cualitativa, los objetos de estudio se abordan como una totalidad que no puede ser fragmentada en variables individuales para ser estudiadas de manera aislada, sino como un fenómeno complejo que sucede en cierto contexto de la vida diaria en la interacción entre sujetos y objetos. A diferencia de la metodología cuantitativa, esta no busca estudiar en profundidad las

teorías existentes, sino partir de situaciones prácticas cotidianas para, en función de lo encontrado, desarrollar teorías con fundamentos empíricos aplicables a la realidad. Según Flick, la metodología cualitativa tiene como propósito visibilizar la pluralidad de perspectivas que una comunidad construye sobre un mismo fenómeno. Esta característica la convierte en una metodología dialéctica, puesto que toma los significados individuales y colectivos como insumos clave para la resolución de problemas. En este marco, la investigación cualitativa estudia sistemáticamente las experiencias derivadas de las prácticas sociales, reconociéndolas y validándolas como formas de conocimiento legítimas.

Para Guba y Lincon (2002), la metodología cualitativa en la investigación socioeducativa implica que el conocimiento generado es producto de un proceso autorreflexivo. En este, el objeto del conocimiento son los sujetos sociales, mientras que la investigación es vista como una actividad que busca contribuir a la transformación o mejora de la educación. En el proceso, no se busca extraer conocimientos de los sujetos, sino que surjan en el desarrollo de la investigación como una capacidad inherente a los individuos y las comunidades. Los documentos y las experiencias testimoniales son utilizados como fuentes de información que permiten hacer una reconstrucción de las construcciones previas (teóricas y prácticas), por lo que esta metodología requiere el estudio de experiencias, conocimientos e interacciones resultantes de las prácticas individuales y sociales. Para ello, es necesario abordar al fenómeno en su entorno natural, y no como un fenómeno aislado en un laboratorio para experimentar con él y con las variables que lo integran. La metodología cualitativa considera aquellos puntos de vista, opiniones y relatos que permitan conocer la causa y curso de las interacciones, las estructuras del campo social y el significado de las prácticas, en donde, además, cada situación práctica es distinta para cada sujeto. La metodología cualitativa recopila datos experienciales que se transforman en documentos para que, por medio del registro y la transcripción, se pueda llegar al análisis e interpretación. Las experiencias, transformadas en textos, permiten reconstruir la realidad aproximándose a ella desde quienes la viven, de esta forma, se logra tener una visión interna del fenómeno. La investigación cualitativa aborda problemas que surgen de situaciones reales, para ello, recopila información oral, visual o escrita de la experiencia y estudia al fenómeno vivo en el contexto en el que sucede, atendiendo a las condiciones locales y sociales que lo circunscriben. Los problemas y sus soluciones son localizados temporal e históricamente, por lo que son indisociables del contexto, comunidad o sujetos que lo integran. El método, técnicas e instrumentos utilizados deben ser lo suficientemente flexibles para dar cabida

a lo imprevisible pero concerniente a las interacciones de los sujetos. Guba y Lincon (2002), al hablar sobre la naturaleza y ventajas de los datos cualitativos, señalan que aportan información contextual tanto individual como compartida, ello aumenta la posibilidad de aplicabilidad de los hallazgos al incluir los significados que los involucrados le dan al fenómeno. Dichos significados, dan una visión más amplia y compleja en tanto más específica del fenómeno estudiado, por ello es posible que su aplicabilidad vaya de lo particular a lo general. Loza (et al., 2020) señalan que, la investigación cualitativa dentro del paradigma sociocrítico, se basa en la participación de las personas investigadas quienes, mediante un trabajo de reflexión y autocrítica, pueden llegar a determinar de qué manera y a partir de qué elementos se puede contribuir a la resolución de un problema. Para que los sujetos involucrados en una problemática puedan evolucionar y superar aquello que los mantiene fijos o encerrados dentro de dicha situación, se requiere "la emancipación, reflexión y transformación de la sociedad misma" (p.35). Los autores subrayan cómo la intervención del investigador, al interactuar con el fenómeno, se integra al conocimiento producido, haciendo que los hallazgos sean relativos tanto a los participantes como a las relaciones que se tejen durante el proceso. Esta naturaleza situada de la investigación exige capturar minuciosamente no solo las opiniones y emociones expresadas, sino también aquellos eventos imprevistos que alteran la dinámica del fenómeno estudiado. El investigador debe convertirse en cronista de su propia indagación, registrando el contexto inmediato donde surge el fenómeno, los factores externos que lo matizan, e incluso su propia influencia como observador participante. Esta documentación exhaustiva, lejos de ser un mero trámite metodológico, dota de profundidad y autenticidad a los resultados, permitiendo reconstruir posteriormente las múltiples capas de significado que conformaron el proceso investigativo.

Para Martínez (2013), la investigación cualitativa se caracteriza por una diversidad de métodos y técnicas que dificultan poder distinguir un proceso en concreto; no obstante, se pueden observar tres grandes momentos que la integran: formulación, diseño-ejecución y cierre. La formulación implica un primer acercamiento a la realidad estudiada a partir de documentos e informantes clave para la investigación, este momento nos permite adentrarnos en la situación mediante las personas que forman parte de ella, por ello, involucra la selección de los participantes o conformación de la muestra de estudio; el diseño y la ejecución implica la delimitación del alcance del estudio en función de nuestras preguntas de investigación, lo cual requiere determinar tanto el tamaño de la muestra y la duración del trabajo de campo, como las herramientas y técnicas

de recolección de datos; el cierre involucra la organización y sistematización de la información de acuerdo a las categorías del estudio. La preparación de la información nos permite comenzar, dentro de esta misma fase, con el análisis de datos.

De acuerdo con Flick (2015), la investigación cualitativa se realiza accediendo a las experiencias, interacciones y documentos dentro del contexto en el que se da la problemática. Los instrumentos metodológicos, en ausencia de una hipótesis, se desarrollan en función de los conceptos que guían y sostienen la investigación. En el caso de esta investigación, los contenidos de asignatura son los documentos que contienen las conceptualizaciones sobre la inmaterialidad que nos interesa capturar; mientras que las experiencias resultantes del proceso educativo, son una vía para acceder a la manera en que los sujetos interactúan con la realidad teórico-conceptual encontrada en los contenidos de aprendizaje. La participación activa de los sujetos en la investigación y en la solución del problema—a partir de sus experiencias de interacción con los contenidos de aprendizaje en la práctica pedagógica—constituye el medio más pertinente para recabar la información y los conocimientos necesarios. Estos insumos son fundamentales para elaborar directrices pedagógicas que contribuyan a resolver la problemática abordada. Considerar a la comunidad implicada en la problemática y en los resultados de la investigación otorga relevancia tanto al problema frente a su comunidad, como a la validez de la solución propuesta.

El problema de investigación emerge de la práctica pedagógica en la interacción entre los contenidos de aprendizaje y los agentes educativos (docentes y estudiantes). Esta génesis práctica del objeto de estudio, exige centrarse en los sujetos que experimentan la problemática, pues los conceptos y teorías que integran los contenidos carecen de sentido si no se movilizan en el proceso educativo. Para comprender lo que ocurre en el aula y en la acción pedagógica, es necesario aproximarse a las experiencias y significados que construyen los participantes. Estas vivencias, cargadas de historicidad y marcos teóricos implícitos, revelan ideologías, conceptualizaciones y posturas sobre la inmaterialidad en la danza y su creación, las cuales deben analizarse para identificar sus efectos en el proceso educativo. En este estudio, el aparato metodológico no se subordinará a las estructuras teóricas del problema, sino a su naturaleza y alcances particulares, por ello, las experiencias de docentes y estudiantes permitirán develar las causas internas del fenómeno dentro de su contexto natural, siendo este la enseñanza de la CC como práctica educativa y creativa. Si bien, los contenidos de aprendizaje—como base estructural que dialoga con la comunidad educativa—originan la problemática, el interés recae en examinar cómo se vinculan

con el conocimiento relativo a la inmaterialidad y cómo se manifiestan en la práctica pedagógica. Entender el significado de los conocimientos que sobre inmaterialidad desarrollan los estudiantes, demanda recuperar y analizar sus experiencias creativo-pedagógicas. Esto justifica el uso de metodologías cualitativas, capaces de captar no solo lo explícito en los programas de estudio, sino también lo omitido o implícito en dichos contenidos teórico-históricos que reflejan los valores de la comunidad dancística.

6.1.3 Perspectiva

Para definir la perspectiva se comenzará detallando qué se considera una investigación en ciencias sociales para, posteriormente, reseñar qué es una investigación educativa, en qué consiste y cuáles son sus características. De acuerdo con Ferreyra y De Longhi (2014, p.53), una investigación es un "proceso ordenado de producción de conocimiento que busca respuestas a problemas y a la vez plantea nuevos problemas". La diferencia entre las ciencias experimentales y las ciencias sociales radica en que, en las primeras, se busca replicar un fenómeno para explicar sus causas y obtener leyes que permitan reproducirlo, mientras que en las segundas, al ser los fenómenos producto de la interacción social, no son posibles de replicar debido a que, los hechos sociales, tal como los educativos, son realidades dinámicas que ocurren en un contexto social particular, por lo tanto, los hechos educativos, las problemáticas y los datos que estos arrojan no pueden desvincularse del contexto al que pertenecen y no se pueden reproducir bajo condiciones construidas artificialmente. Las investigaciones educativas se insertan dentro la investigación social debido a que su objeto de estudio es el hombre en su interacción social; por ello, esta investigación se sitúa dentro del marco de la investigación en ciencias sociales. Los campos educativos y pedagógicos son producto de un tipo específico de interacción social que, de acuerdo al enfoque educativo que se tenga, busca transmitir, generar o construir conocimientos. La investigación, bajo la perspectiva educativa, estudia las "situaciones de enseñanza, de aprendizaje y de transformación de un conocimiento en contextos sociales e institucionales, la variedad de estrategias y enfoques que se utilizan, así como de su finalidad" (Ferreyra y De Longhi, 2014, p.53.). Dicha diversidad hace posible que estén involucradas diversas metodologías, mismas que responden al paradigma dentro del cual se encuadre el problema de investigación.

La investigación educativa es definida por Calvo (et al., 2008) “como aquella producción de conocimiento que se ubica en los términos más amplios de la vida social e involucra los campos teóricos y disciplinares {en los que se desenvuelven los investigadores} quienes al preocuparse por la relación educación-sociedad, convierten en objeto de conocimiento aspectos muy particulares de su saber profesional” (p.66.) bajo una mirada rigurosa y disciplinar. La investigación educativa, configurada como un campo de estudio independiente a las metodologías desde las que se aborde, se define a partir de los objetos de investigación, cuyos referentes exceden al aula y se acercan a la relación entre educación y sociedad. El valor de los resultados de la investigación educativa radica en su contribución como conocimiento en sí mismo, al margen de lo que pueda contribuir a la práctica pedagógica y el proceso educativo.

De acuerdo con Osorio (et al., 2021), el proceso educativo es un fenómeno complejo que no debiera ser estudiado a partir de los elementos que lo integran como elementos aislados, pues la educación constituye un sistema de comunicación e interacción entre docentes, estudiantes y estrategias pedagógicas. Considerar estos elementos para el estudio y comprensión de los fenómenos educativos, implica ver a la educación como un proceso de comunicación establecido entre los elementos que la conforman, siendo algunos de estos: los sujetos (docentes y estudiantes), los objetivos del programa educativo, los contenidos curriculares y las estrategias pedagógicas, así como las relaciones que establecen y que afectan tanto a los sujetos como a los objetivos educativos; es decir, los resultados de la interacción entre estos elementos afectan tanto los aprendizajes de los estudiantes como el cumplimiento del objetivo del programa educativo. Estudiar las problemáticas escolares—entendiendo la escuela como espacio de interacción social para el desarrollo humano—requiere considerar que el proceso de enseñanza-aprendizaje emerge de la interacción entre los elementos educativos formales y los sujetos. Esta perspectiva nos permite comprender a la educación como una unidad que surge de los procesos comunicativos e interactivos entre sus diversos componentes, y de la cual derivan las experiencias educativas. Comprender el significado de las experiencias educativas en los procesos de aprendizaje, implica analizar tanto los elementos formales que las configuran —como respuestas de los sujetos a la estructura, ideología e intereses del sistema escolar— como las vivencias que las conforman.

En este estudio se conceptualiza a las experiencias educativas como el producto resultante de la interacción dialéctica entre tres componentes: los actores educativos (estudiantes y docentes), la práctica pedagógica y los contenidos curriculares. Estos últimos, en tanto elementos

estructurantes del quehacer áulico, constituyen el sustrato esencial donde se generan y desarrollan los procesos educativos. En este marco, los contenidos de asignatura son la base que posibilita los procesos de interacción y comunicación pedagógica.

Siguiendo a Arnaiz y López (2016), la implementación de nuevos enfoques para analizar estas relaciones podría favorecer una comprensión más profunda de la realidad educativa y sus problemáticas, particularmente mediante "procesos de autoevaluación que pongan en evidencia los elementos facilitadores u obstaculizadores presentes en los distintos ámbitos de las instituciones educativas" (p. 42). Desde esta perspectiva, la investigación aborda el fenómeno educativo como un proceso comunicativo y experiencial que emerge de la interacción dinámica entre los contenidos curriculares y los sujetos participantes. Esta relación interdependiente constituye una unidad que da origen al proceso educativo. Dicho enfoque, permite examinar tanto los contenidos curriculares como las experiencias pedagógicas resultantes, facilitando el análisis de sus interrelaciones y las problemáticas que de ellas se derivan.

Anteriormente se ha dicho que la enseñanza de la CC involucra procesos creativos que exceden los contenidos dispuestos en la asignatura, por lo tanto, puede ser explorada a partir de los elementos formales que la integran, como mediante las experiencias educativas y creativas que propician en cada sujeto. Desarrollar una investigación educativa vinculada a los procesos pedagógicos y experienciales que suscita la enseñanza de la CC, implica abrirse a las experiencias que en cada cuerpo-sujeto se desarrollan, pues la enseñanza de la CC involucra experiencias educativas, creativas y de movimiento. En la investigación educativa, una de las problemáticas recurrentes es la tensión existente entre los intereses de la institución, de los investigadores y de la comunidad, esto lo podemos ver reflejado en diversas investigaciones educativas en donde, regularmente, no se da apertura al diálogo con la comunidad para la construcción conjunta de conocimiento, por ello, los conocimientos resultantes pocas veces son utilizados para la práctica cotidiana del aula. El enfoque bajo el cual se desarrolló esta investigación (mismo que se detalla en el siguiente apartado) nos permitió involucrar a la comunidad a través de sus experiencias, mismas que fueron detonadas por los instrumentos metodológicos dada la intención de obtener un producto de investigación que impacte tanto en el diseño curricular como en el trabajo pedagógico y en desarrollo educativo de los estudiantes.

6.1.4 Enfoque

De acuerdo con Calvo (et, al, 2008), la investigación con enfoque pedagógico es aquella que, regularmente, realiza el docente al escudriñar en su propia práctica. Calvo señala que, la investigación pedagógica, se enfoca en lo sucedido en el aula, en la práctica docente y en el trabajo escolar. Se preocupa por comprender el sentido y razón de lo que se enseña, cómo se enseñanza, a quienes, con qué medios, orientaciones y herramientas, al ser estas preocupaciones parte del día a día del trabajo docente. La investigación pedagógica se caracteriza por tener diversos formatos de salida para el conocimiento obtenido, que le permiten ser utilizado tanto en la práctica pedagógica como en otras investigaciones. Dentro del material que es generado por este tipo de investigación podemos encontrar: adaptaciones curriculares, reestructuraciones de planes de estudio, productos para socializar el conocimiento tales como artículos académicos, exposiciones, memorias, ensayos, herramientas didácticas, guías de trabajo, actividades pedagógicas e instrumentos de evaluación entre otros. La investigación pedagógica se caracteriza por emplear metodologías cualitativas para comprender la experiencia y los significados que los actores educativos otorgan al hecho educativo. Asimismo, busca transformar la práctica pedagógica mediante la reflexión crítica sobre los diseños curriculares establecidos y las actividades de aula que derivan de ellos. Para Calvo (et, al, 2008), es importante señalar como una de las principales problemáticas de este enfoque, el que los conocimientos derivados de microexperiencias del aula no logren traspasar hacia niveles de aplicación más amplios, por ejemplo, el nivel teórico. Sin embargo, este enfoque ha logrado evidenciar la complejidad inherente a la enseñanza, destacando la necesidad de estudiarla como práctica cotidiana sin limitarse a los marcos teóricos tradicionales de la producción científica. Al centrarse en el conocimiento generado desde la práctica, posibilita articular resultados que no solo revelen la problemática, sino que además ofrezcan propuestas concretas para modificar y enriquecer: el proceso educativo, la práctica pedagógica y las experiencias de aprendizaje. El autor advierte que si bien, las prácticas pedagógicas dentro de los sistemas escolares se encuentran ancladas a conceptualizaciones, recursos y herramientas didácticas, su aspiración debe orientarse hacia un ideal educativo que permita transformar la realidad educativa.

Esta investigación adopta un enfoque pedagógico al analizar las experiencias resultantes del proceso educativo en el aula, con el fin de identificar los efectos que generan los contenidos curriculares sobre inmaterialidad en la práctica pedagógica docente y en los procesos creativos de

la CC. Su objeto de estudio es, precisamente, la relación interdependiente entre contenidos disciplinares, práctica docente y proceso educativo. Esta relación es entendida como un sistema de retroalimentación continua que configura las experiencias educativas. Como concepto central en la CC, la inmaterialidad se enseña mediante procesos pedagógicos creativos que sintetizan tres dimensiones: los marcos curriculares institucionales, la experiencia docente y los saberes estudiantiles. Es en esta confluencia—donde teoría y práctica dialogan permanentemente—donde cobran vida tanto la creación coreográfica como los aprendizajes profundos sobre la disciplina. Por esto, resulta esencial explorar las experiencias vividas en la enseñanza de la CC, pues son el camino para entender cómo se manifiesta la inmaterialidad en lo educativo. El enfoque pedagógico nos permite rescatar las vivencias de quienes participan en las prácticas creativas de la enseñanza de la CC. Estos saberes, nacidos de la experiencia, pueden convertirse en la base para crear lineamientos pedagógicos que valoren no solo los fundamentos teóricos de la CC, sino también las voces y necesidades reales de su comunidad educativa.

Es importante aclarar que, aunque esta investigación adopta un enfoque pedagógico, no se realizará dentro del aula ni desde la perspectiva del docente en ejercicio. Será desarrollada por un agente externo al proceso educativo. Sin embargo, el problema de investigación nace de la experiencia concreta de la investigadora como docente de CC en tres universidades durante una década. Esta trayectoria ha dado origen al proyecto, con el doble propósito de: enriquecer la práctica pedagógica de quienes imparten la materia y aportar a la evolución teórica de la disciplina. Aunque el estudio no surge de un docente activo, la participación de estos será fundamental. Al integrar sus voces y experiencias, convertiremos sus vivencias en conocimiento empírico valioso para comprender y abordar la problemática. El enfoque pedagógico aquí propuesto busca equilibrar el proceso educativo de la CC, dando peso a las necesidades reales de sus actores. Las experiencias recopiladas serán retomadas para orientar la práctica docente por encima de lo que permiten los contenidos curriculares tradicionales.

6.2 Diseño de investigación

6.2.1 Tipo de diseño y temporalidad

De acuerdo con Hernández (et al, 2014), el diseño de investigación incorpora el aspecto pragmático del proyecto pues es el medio para establecer un puente entre lo conceptual y lo práctico; por lo tanto, permite ir del planteamiento del problema a la manera en la que este será abordado. Para realizar un diseño de investigación, entendiéndolo como la estrategia o plan para cercarse al problema, se requiere definir el universo de estudio y el tipo de aproximación que permitirá recoger y analizar la información para responder a las preguntas de investigación y cumplir con el objetivo planteado. Debe incluir el enunciamiento de método, técnicas e instrumentos a utilizar, la proyección y planeación de las actividades, y el procedimiento a realizar. Según Hernández, en la investigación cuantitativa existen tres tipos de diseños: experimentales, cuasiexperimentales y no experimentales. En los no experimentales, el investigador no introduce ninguna variable ni manipula la situación o fenómeno para observar su efecto, sino que se estudia los fenómenos tal como se dan por sí solos para comprenderlos, interpretarlos, describirlos o analizarlos. En la investigación no experimental "las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos" (p.152).

En el marco de una investigación no experimental, los sujetos que conforman las muestras de estudio deben cumplir con el criterio de haber vivido o participado directamente en la problemática de estudio. Esta condición fue determinante para la selección de los participantes. El diseño no experimental es pertinente para esta investigación porque busca aproximarse a la problemática estudiada desde la perspectiva de quienes la han vivenciado. Esto implica una temporalidad retrospectiva, ya que el fenómeno analizado es resultado de todo el proceso educativo en el que estuvieron inmersos estudiantes y docentes. En la interacción entre estudiantes, docentes y contenidos, el fenómeno emerge como parte de un proceso educativo que involucra, a su vez, procesos de creación donde se manifiesta la problemática. De acuerdo con su dimensión temporal, este estudio abordó el fenómeno de manera retrospectiva, analizándolo después de su ocurrencia. El objetivo era que, mediante la reflexión sobre la experiencia, los participantes tomaran conciencia de la presencia de la problemática en su vivencia educativa. Así, al establecer un corte temporal para acceder a la información experiencial, este diseño adopta—según Hernández (et al., 2014)—una temporalidad transversal, ya que busca "describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado" (p. 154). El enfoque transversal nos permitió recopilar datos en un momento específico, lo que posteriormente facilitó el conocimiento, comprensión y

valoración de las experiencias necesarias para responder las preguntas de investigación. Los estudios transversales permiten examinar el estado actual del fenómeno y sus consecuencias posteriores a su manifestación. En este caso, el diseño facilitó analizar el impacto de dicha situación en tres dimensiones clave: las experiencias de aprendizaje, las conceptualizaciones y el desarrollo educativo de los participantes. Conocer el impacto de la inmaterialidad en las experiencias y conocimientos derivados del proceso de enseñanza-aprendizaje de la CC, implicó para los participantes, una autorreflexión retrospectiva para sacar a la luz las experiencias, conocimientos y conceptualizaciones desarrolladas. Por lo tanto, la temporalidad de este diseño fue retrospectiva y transversal, ya que buscó recolectar información referente a la aparición del fenómeno desde la experiencia de quienes lo habían vivido para, posteriormente, describir las relaciones existentes entre categorías. Cabe señalar que el eje de esta investigación no fueron las categorías en sí mismas, sino las relaciones que establecieron. En este sentido, el estudio fue correlacional porque buscó comprender de qué manera la inmaterialidad estuvo presente en los contenidos de la asignatura, y cómo esta categoría conceptual se vinculó con los procesos creativos y educativos que los participantes vivieron. Mediante la correlación entre categorías, se pudo comprender: cómo influyó la inmaterialidad en el proceso pedagógico; qué modos de creación fomentó; qué procesos educativos provocó; y qué herramientas y estrategias creativas de la CC involucró.

6.2.2 Alcances

Los alcances de este estudio son descriptivo, analítico, explicativo e interpretativo. Descriptivo, al reseñar las conceptualizaciones que sobre la inmaterialidad tiene cada participante; al identificar aquellos elementos del diseño curricular que involucran el aspecto inmaterial de la danza; y porque, para el análisis de la información, se partió de la descripción de las experiencias manifestadas por los participantes. Analítico, al estudiar la importancia de la inmaterialidad en la constitución de la danza como manifestación artística y estética; al examinar las implicaciones educativas de su enseñanza; al distinguir si el diseño curricular refleja una presencia equilibrada de los aspectos materiales e inmateriales de la danza; al analizar críticamente la relación que en la enseñanza establece el abordaje de ambos aspectos; y, finalmente, al estudiar las implicaciones y complejidades involucradas en la enseñanza de la inmaterialidad en la asignatura

CC. Explicativo[51], al demostrar de qué manera la inmaterialidad de la danza se encuentra presente en el diseño curricular; al identificar los elementos que han contribuido a una tradición pedagógica que no prioriza este aspecto; al elucidar el tipo de vínculo existente entre la inmaterialidad de la danza y la enseñanza de la CC; y, finalmente, al precisar la manera en que es abordada para su enseñanza. E interpretativo, al comprender la influencia de la inmaterialidad en la práctica pedagógica y en las experiencias educativas; al develar qué aportes a la enseñanza generaría incorporar las nociones que docentes y estudiantes tienen sobre la inmaterialidad; y, finalmente, al proponer una metodología pedagógica que oriente la integración sistemática de la inmaterialidad en la enseñanza de la CC.

6.2.3 Estrategias

De acuerdo con Pérez (et al., 2020), la investigación documental puede entenderse como método o como estrategia, siendo la diferencia fundamental el alcance del análisis dentro del desarrollo de la investigación. Ya sea como método o estrategia, tiene dos aplicaciones principales: la construcción del estado del arte o la integración del marco teórico. En ambos casos, permite contextualizar el objeto de estudio para su adecuada comprensión. Según Pérez, existen dos tipos de investigación documental: las de carácter informativo y las de carácter argumentativo. Las informativas se centran en el plano exploratorio y explicativo, parten de la experiencia sensitiva del ser humano, buscan identificar y describir el problema, permiten al investigador presentar una percepción documentada, y ofrecen al lector una base interpretativa. Las argumentativas usan los documentos como evidencia para respaldar una tesis o teoría que sirve de apoyo a las conclusiones obtenidas, por lo que su análisis es más riguroso. Sus etapas se resumen en: rastreo de los documentos, clasificación, selección, lectura en profundidad y lectura comparativa.

Para Gianfrancisco (2016), el trabajo de campo como estrategia de investigación, se relaciona con el encuadre teórico-conceptual desde el cual se aborda el problema y con las estrategias metodológicas a implementar. El primer caso implica que el investigador no pierde de vista los conceptos teóricos en el trabajo de campo; el segundo caso se refiere a la etapa de instrumentación, siendo aquella en la que se define el tipo de evidencia empírica que se va a

[51] De acuerdo con Ferreyra y De Longhi (2014) los estudios explicativos son los que "generan un sentido de entendimiento de los fenómenos que están ocurriendo en el contexto bajo estudio" (p.92).

recopilar. El autor refiere que el trabajo de campo requiere tanto de la teoría como de los instrumentos que integran el diseño metodológico, mismos que se definen en función del modelo de investigación. Gianfrancisco, explica que los escenarios para el trabajo de campo pueden clasificarse en: espacios reglados o institucionalizados, espacios abiertos, espacios de tramas sensibles y espacios propios. Las etapas para realizarlo se pueden clasificar en: planificación, acceso al campo (forma adecuada de asumir un rol e iniciar), instrumentos (uso de las guías para llevar a la práctica las técnicas de recolección de datos), procedimientos (pasos a seguir para la implementación de los instrumentos) y registro de la información.

Retomando a Gianfrancisco (2016) y Pérez (et al, 2020), las estrategias de esta investigación fueron la documental y el trabajo de campo, este último se realizó en un espacio institucionalizado, sin por ello dejar de ser un espacio conformado por las tramas sensibles resultantes de procesos educativos que tocan las esferas individuales y sociales bajo las cuales se desarrolla el fenómeno estudiado. La estrategia documental, de carácter argumentativo, permitió el desarrollo de los aspectos teóricos y la construcción de los capítulos concernientes al estado del arte, al marco teórico y contextual; sin embargo, esta estrategia no se agotó en la descripción, análisis e interpretación de la información teórica, conceptual e histórica, sino que buscó extenderse a la información disciplinar y experiencial a través de documentos oficiales que correspondieron a los planes de asignatura. Para el desarrollo del trabajo de campo se elaboraron instrumentos que permitieron implementar las técnicas de investigación determinadas. Este proceso implicó: 1) definir el universo de estudio, 2) conformar las muestras y 3) establecer un periodo determinado para el trabajo de campo, con el fin de obtener información veraz y suficiente que permitiera avanzar a la fase de análisis e interpretación. El estudio estuvo conformado por tres capas de realidad: la histórica, la teórica y la experiencial. Las dos primeras se encontraron en los contenidos de asignatura y en las conceptualizaciones de la comunidad, mientras que la experiencia, aunque fue propiciada por el diseño curricular, no se limitó a este al estar mediada por la interacción entre los sujetos. El trabajo de campo aportó los elementos necesarios para analizar la relación entre la teoría (entendida como estructura histórica reflejada en los contenidos de aprendizaje) y el problema investigado. De ahí que haya sido imprescindible retomar los contenidos de asignatura como documentos que proporcionaron información histórica y teórica sobre el problema, mientras que el trabajo de campo permitió aproximarse a la realidad educativa para capturar, mediante las experiencias, tanto la relevancia como las conceptualizaciones que los

participantes tenían sobre la inmaterialidad y la manera en que esta interviene en las prácticas pedagógicas y creativas.

6.2.4 Método

De acuerdo con Rodríguez (et al., 1996) y a Gurdián-Fernández (2007), los métodos garantizan la validez y autenticidad del conocimiento producido; por lo tanto, no deben confundirse con las técnicas o los instrumentos de investigación ya que, aunque estos se encuentran involucrados en el trabajo de campo, el método es el elemento conceptual que agrupa elementos preteóricos y valores de la investigación que permiten la articulación de los medios para realizarla. Lo que conforma un método científico condiciona lo que se hace en la investigación, cómo se hace, para qué se hace y lo que se produce. Para Rodríguez y Gurdián-Fernández, la elección del método de investigación se da en función de que este dé cabida al objetivo de investigación bajo el paradigma enunciado, la metodología, la perspectiva y el enfoque adoptados para dar respuesta a las preguntas de investigación. Dentro de los métodos de investigación cualitativa podemos encontrar el fenomenológico, hermenéutico, etnográfico, investigación biográfica, teoría fundamentada, interaccionismo simbólico, investigación-acción y de caso. Todos estos buscan situar la voz de los sujetos al centro de la investigación para su resolución al reconocer como conocimientos las capacidades, habilidades y saberes provenientes de "la propia experiencia vivida de la gente, y la idea de que a través de la experiencia actual sobre algo podemos aprehender su esencia" (Rodríguez y García, 1996, p.32). Los saberes y experiencias de los sujetos y comunidades, al ser la base de la producción del conocimiento y las acciones, son valoradas y respetadas. En este sentido, la investigación y la participación se encuentran vinculadas al conjuntar teoría y práctica, por eso, las investigaciones bajo estos métodos tienen un carácter educativo y de responsabilidad social. En referencia a los métodos en la investigación sociocrítica Loza (et al, 2020) nos explica que:

> No son importantes en sí mismos, sino en la medida que sean útiles para interpretar la realidad, incitar la reflexión y puedan ayudar a mejorar la participación y condiciones de vida de los actores en dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus propios miembros. (p.34)

De acuerdo con Gurdián-Fernández (2007), el principio fundamental del método hermenéutico es acortar la distancia entre teoría y práctica, entre sujeto investigado e investigador

a través de una mediación entre el poder y saber involucrado en cada uno de estos lugares. Aquí, los sujetos no son investigados, en cambio se investiga la situación en la que se desarrolla la problemática. A través del método hermenéutico las investigaciones buscan responder a las necesidades de los sujetos al asumir que, atender dichas necesidades, permitirá transformar la estructura material y simbólica que da origen al fenómeno. La investigación hermenéutica implica interpretar el sentido de las situaciones para su comprensión tanto hacia el interior del fenómeno como al exterior. Este método es dialéctico ya que aborda el conocimiento a partir de las partes que conforman el todo, permitiendo así una comprensión integral del objeto de estudio. Lo investigado se configura como una construcción interpretativa de quienes participan en el proceso, siendo el resultado de múltiples miradas y significados. Desde esta perspectiva, el mundo puede ser aprehendido a través de narraciones verbales o lingüísticas, entendidas como correlatos históricos de la experiencia humana. El conocimiento es relativo, subjetivo, temporal e histórico al estar influido por las visiones, intereses y realidades parciales de cada sujeto y colectivo social. Bajo este método se tiene por "misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte" (Gurdián-Fernández, 2007, p.147). La validez de los datos radica en la significatividad de estos para cada sujeto y comunidad. Algunas de sus herramientas y técnicas de recolección de datos son: observación participante, entrevista en profundidad, historias de vida, historia oral, análisis de experiencias y grupos de discusión.

La elección del método respondió a los principios epistemológicos que guiaron la investigación: emancipación, democracia, participación activa, visión dialéctica de la realidad y valoración de las experiencias individuales como saberes colectivos. Esta definición permitió considerar las vivencias de docentes y estudiantes como conocimientos con potencial para abordar la problemática que afectaba a la comunidad educativa. El método hermenéutico resultó pertinente porque posibilitó acceder a la experiencia subjetiva, reconocer a los sujetos como parte constitutiva del fenómeno y comprender el significado que atribuían a su experiencia educativa. De esta manera, fue posible descubrir cómo la inmaterialidad, concebida como concepto inherente a la danza y a su creación, permeaba en la práctica pedagógica de la CC. Si bien, la estrategia documental permitió analizar los orígenes del problema, este cobró vida en la práctica pedagógica a través de la interacción entre sujetos y objetos disciplinares, lo que exigió investigarlo desde la

experiencia vivida. La CC fue el detonante de experiencias pedagógicas vinculadas a la inmaterialidad, de las cuales surgieron procesos educativos y creativos. En este contexto, el método hermenéutico permitió interpretar cómo docentes y estudiantes enfrentan los conflictos derivados de la interacción entre los contenidos disciplinares y su propia inmaterialidad; de ahí que, los resultados de la investigación no se orientaran a elaborar una teoría que explicara las causas de la problemática, sino a generar una propuesta metodológica que permitiera asumir una responsabilidad ética hacia la danza como campo educativo, mediante la formulación de directrices pedagógicas destinadas a visibilizar la problemática y aportar elementos para su solución.

6.2.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

De acuerdo con Flick (2015), la elección del método implica considerar la perspectiva del investigador y la manera en que se acercará al fenómeno. Dependiendo del objetivo, se puede optar por entrevistas, grupos de discusión u observación para recopilar información. Cada técnica cualitativa permite capturar información de diferente manera y con distinto grado de profundidad. Las entrevistas y los grupos de discusión permiten transformar experiencias en datos susceptibles de ser analizados, categorizados, sistematizados e interpretados. Los textos, los materiales audiovisuales y notas de trabajo, también se utilizan para capturar el fenómeno a través de las experiencias. Según Ferreyra y De Longhi (2014), en la investigación socioeducativa existen datos observables (tales como archivos o comportamientos) y no observables (como el pensamiento o las motivaciones). Para acceder a estos últimos es necesario generar estrategias de recolección de datos que permitan aproximarse a ellos y hacerlos visibles para su interpretación. La investigación socio-educativa requiere, en muchos casos, indagar el fenómeno durante su transcurso, pero también es posible acercarse a este desde la memoria individual y colectiva.

Para la elección de las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se consideró poco conveniente analizar el proceso educativo a lo largo de un semestre, dada la gran variedad de elementos de aprendizaje y situaciones involucradas. En su lugar, se optó por recuperar la vivencia de dicho proceso centrándose en las experiencias relacionadas con la enseñanza de la inmaterialidad. Para ello, fue necesario acceder a la experiencia educativa a través de la memoria experiencial; por tanto, los instrumentos que facilitaron el intercambio verbal o generaron narrativas sobre la experiencia focalizada en la inmaterialidad fueron los más adecuados. Enfocar

el trabajo de campo trabajo de campo en la recopilación de experiencias educativas relacionadas con la inmaterialidad requirió emplear técnicas que facilitaran a los participantes reflexionar sobre su vivencia. Esto implicó utilizar técnicas e instrumentos que promovieran la introspección, la autocrítica y el diálogo; por ello, se seleccionaron como técnicas: la entrevista en profundidad, el grupo de discusión y el análisis documental, ya que el trabajo se centró en experiencias pedagógicas, prácticas educativas y contenidos de asignatura. La narración de las experiencias pedagógicas y educativas derivadas del proceso formativo de la CC fue fundamental para reconstruir y analizar la problemática de estudio. El grupo de discusión se utilizó para identificar elementos que manifestaran la diversidad de interacciones entre lo observable y lo no observable. Esta elección se debió a que el problema de investigación no pudo abordarse desde una experiencia pedagógica o de aprendizaje aislada, sino que requirió considerar la experiencia resultante del proceso implicado en la enseñanza de la CC.

Dado que se buscó recuperar los saberes prácticos resultantes del proceso educativo, este estudio se alinea con la postura de "reconocer la importancia de la dimensión práctica de los aprendizajes" (Ripamonti et al., 2016, p. 2), la cual considera que "todo saber práctico se constituye no sólo de saberes formalizados y de técnicas, sino también de esquemas de acción que resultan de la experiencia acumulada a lo largo de la trayectoria escolar" (p. 2). En este estudio, los saberes formalizados se encuentran en los contenidos de la asignatura, pero su puesta en práctica involucra procesos que emergen de la interacción entre docentes, estudiantes y contenidos. Los conocimientos previos y la experiencia disciplinar y pedagógica influyen en la construcción de saberes dancísticos. Al respecto, Ripamonti señala que "la compleja construcción del saber práctico se produce a partir de una confrontación entre la realidad y el repertorio de conocimientos previos y saberes de referencia" (2016, p. 4). En ese sentido, las técnicas e instrumentos de investigación seleccionados permitieron comprender cómo influyó la inmaterialidad en el proceso educativo y en la construcción de dichos saberes, ya que el objetivo fue descubrir qué tipo de experiencias pedagógicas y creativas generaron los saberes relativos a la inmaterialidad, y de qué modo influyó en la experiencia educativa y en los conocimientos que desarrollaron los estudiantes.

La entrevista en profundidad, de acuerdo con Ripamonti (et al., 2016), se basa en narrativas pedagógicas que permiten mostrar y dotar de relevancia a los saberes prácticos, además de abrir posibilidades de diálogo entre experiencias. Esta técnica permitió estudiar cómo los docentes transformaron los contenidos curriculares en discursos y acciones pedagógicas. Las narrativas

permitieron organizar la experiencia, posibilitaron la interacción y comprensión de fenómenos y problemáticas sociales, y proporcionaron una aproximación al contexto social. Su utilidad radicó en la generación de saberes significativos individual y socialmente. La narrativa pedagógica se refirió a la verbalización de la experiencia del docente en la enseñanza de la CC y el aspecto inmaterial de la danza, lo que requirió un proceso de reflexión sobre la situación vivida como un problema curricular, pedagógico y educativo. La entrevista individual en profundidad fue la técnica empleada para aproximarse a la experiencia de los docentes y a las problemáticas derivadas del abordaje de la inmaterialidad. Se utilizó una guía estructurada (Anexos B, C y D). elaborada en función de las preguntas y subpreguntas[52] de investigación

La entrevista en profundidad, de acuerdo con Corbeta (2007), al centrarse en la experiencia personal de los participantes, permite comprender el fenómeno y las situaciones que se generan en un grupo de personas. Esta técnica permitió conocer el fenómeno desde la perspectiva de los sujetos al recabar información directamente de ellos. La entrevista en profundidad es una conversación motivada y estructurada por el investigador que es aplicada a sujetos seleccionados según criterios de elegibilidad. Se caracteriza por un diálogo construido a base de preguntas abiertas, cuyo fin es abrir el diálogo para extraer información verbal y no verbal. La información verbal incluye las palabras, significados y sentido que cada sujeto otorga a su experiencia, mientras que la no verbal se refiere a expresiones gestuales y corporales. La entrevista debe estar diseñada para permitir el desarrollo oral del entrevistado bajo sus propias condiciones de ritmo y tiempo. El formato se basa en una guía de preguntas formuladas por el investigador en función de los objetivos y preguntas de investigación. En su aplicación, el rol del investigador no es únicamente de moderador y guía, sino también de participante al reformular los contenidos de la entrevista a través de la escucha atenta y empática. Las preguntas pueden ser de tipo experiencial, conductual, emotiva, de conocimientos, de opinión y valoración. Las generalizaciones derivadas de este método son analíticas y aplicables a otros sujetos en situaciones similares. Las entrevistas en profundidad fueron aplicadas a los estudiantes para generar, mediante la transcripción, narraciones escritas relativas a las experiencias educativas. Su instrumento fue una guía estructurada que se elaboró en función de las preguntas y subpreguntas de investigación para propiciar el relato de la experiencia desde la perspectiva de los estudiantes. (Anexo C).

[52] Ver Anexo I.

Los grupos de discusión, según Gaízna (2006), constituyen una técnica que busca generar un espacio de exposición, reflexión, crítica y argumentación subjetiva que conduzca a una argumentación colectiva. Esto les permite a los sujetos reconocerse en la experiencia y saberes de los otros, y posibilita la conciencia y empoderamiento colectivo. Su objetivo es llegar a un grado de saturación y complacencia con lo propuesto, donde la satisfacción de los participantes sea el indicador del consenso. Los acuerdos generados son entendidos como el elemento que hace de un conjunto de personas un grupo social. De acuerdo con Fernández y Tojar (2004), el grupo de discusión se caracteriza por ser un espacio de conversación libre en torno a uno o varios temas, sin jerarquía ni orden previo. Permite obtener un discurso que va de lo individual a lo grupal, sacando a la superficie los elementos ideológicos que caracterizan y vinculan a un grupo social. Esta técnica posibilita la obtención de los valores y significados que comparten los sujetos, y permite aproximarse al significado comunitario de las experiencias. Su uso pragmático permite obtener material empírico referente a percepciones, motivaciones, opiniones y experiencias.

Debido a las características de esta técnica se realizaron tres grupos de discusión: dos con estudiantes de un mismo emplazamiento y uno con docentes expertos en enseñanza de la CC. Los grupos de discusión permitieron analizar la presencia de la inmaterialidad en la enseñanza de la CC mediante un debate horizontal entre los participantes. Esta dinámica facilitó la reflexión y el análisis del contenido curricular para identificar cómo se aborda dicho concepto, los modos de creación que promueve, los saberes que genera y los problemas derivados de su enseñanza. El grupo de expertos compartió experiencias educativas relacionadas con la inmaterialidad, el tipo de interacción pedagógica que propicia, las herramientas disciplinares y estrategias didácticas que utilizan y las complejidades educativas que enfrentan. Los grupos de discusión no se utilizaron para generar el problema de investigación ni para estudiar la dinámica grupal o la situación de interacción en sí mismas, ya que su propósito fue obtener información relativa a la experiencia educativa de docentes y estudiantes. Para ello, se utilizaron dos guías como instrumentos de investigación—una para estudiantes y otra para expertos[53]—, cuyos tópicos respondían a las subpreguntas de investigación. Previo a la realización de las sesiones, se envió a los participantes un documento con las indicaciones de participación (Anexo E). El análisis de documentos, según Sánchez (et al., 2020), implica la recopilación de documentos personales u oficiales para "obtener información retrospectiva acerca de una situación o de un fenómeno" (p. 68). Los documentos

[53] Anexos F y G.

oficiales comprenden aquellos registros reconocidos, autorizados y generados por la institución en la que se desarrolla el fenómeno. Estos nos brindan información interna a la institución, pero vinculada con la problemática. Sánchez, destaca que los materiales escritos son "instrumentos cuasi-observacionales" que complementan, contrastan y validan la información obtenida con otras estrategias. Esto incluye planes de estudio y contenidos curriculares. En esta investigación se analizaron los contenidos de asignatura como documentos institucionales.

6.2.6 Población, muestra de estudio y participantes

Según Flick (2015), la importancia del muestreo radica en la selección correcta de casos, grupos o materiales que permitan recopilar información y formular principios teóricos aplicables a sujetos o situaciones similares. En la investigación cualitativa, el muestreo implica una lógica intencional y flexible definida en función de criterios de elegibilidad determinados por el objetivo y preguntas de investigación. El muestreo por conveniencia busca agrupar rasgos útiles para comprender el fenómeno y a la población en estudio, así como la variedad existente en cada participante. Este enfoque también involucra la elección del lugar y la situación estudiada. En la investigación cualitativa, el muestreo se concibe como una manera de establecer una colección de casos y materiales seleccionados deliberadamente para estudiar un fenómeno de interés. Las muestras se generan en función de un propósito vinculado al objetivo de la investigación, lo que las vuelve intencionales. La muestra por conveniencia depende de criterios de elegibilidad determinados por las características del objeto estudiado. Estos criterios permiten homogeneizar la muestra, mientras que la experiencia de cada participante aporta heterogeneidad.

Estos principios permitieron definir a la población de estudio estableciendo criterios de elegibilidad que exponen un listado de atributos para acceder al fenómeno y a las vivencias que de éste derivan. Las muestras de estudio se integraron por tres tipos de sujetos: la de docentes insertos en IES como profesores de tiempo parcial o tiempo completo dentro de programas de Licenciatura en Danza, que hayan impartido previamente la asignatura CC; la de estudiantes matriculados de programas de Licenciatura en Danza que hayan cursado previamente la asignatura CC; y la de expertos, conformada por docentes con una trayectoria mínima de 5 años en la enseñanza de la CC en el nivel superior. La determinación de los criterios de elegibilidad se realizó en función de obtener información relativa a la enseñanza de la inmaterialidad de la danza a partir del proceso

educativo de la CC. Estas muestras garantizaron encontrar y recopilar información relativa a la experiencia educativa mencionada, ya que los participantes contaban con el bagaje disciplinar y conceptual necesario para abordar la complejidad del fenómeno. A través de los sujetos que se integraron a este estudio, y mediante los criterios de elegibilidad, fue posible estudiar la presencia de la inmaterialidad de la danza en los procesos educativos relativos a la enseñanza de la CC. El establecimiento de los criterios de elegibilidad involucró un muestreo por conveniencia e intencional. Sin embargo, al estar supeditado a la voluntariedad de los participantes, también lo hizo un muestreo voluntario; por lo tanto, las muestras fueron por conveniencia, intencionales y voluntarias al estar conformadas por aquellos sujetos quienes, bajo los criterios de elegibilidad, accedieron voluntariamente a participar. Con la intención de conformar una colección de casos y un cuerpo de datos empíricos, se construyó un corpus a partir de las transcripciones de las entrevistas realizadas a los participantes y de la recopilación de documentos institucionales. Este conjunto integró ejemplos empíricos que permitieron acceder al fenómeno para estudiarlo desde la variedad de situaciones que lo conforman. Las muestras que integraron este estudio fueron: de emplazamientos, de expertos, de docentes, de estudiantes y de documentos institucionales. La muestra de emplazamientos se conformó con las universidades que respondieron afirmativamente a la invitación a integrarse al estudio dentro de un periodo determinado. La muestra de estudiantes, docentes y expertos estuvo compuesta por los sujetos que decidieron participar de manera voluntaria como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Criterios de elegibilidad

Criterio	Descripción
Instituciones	Instituciones de Educación Superior públicas que ofertan la Licenciatura en Danza con perfil en danza contemporánea y que incluyan la asignatura CC en su plan de estudios.
Docentes	Docentes en activo (de tiempo completo o parcial) de dichos programas, que hayan impartido o estén a cargo de la asignatura CC.
Estudiantes	Estudiantes matriculados en los programas seleccionados que hayan cursado la asignatura CC.
Expertos	Académicos de programas de Licenciatura en Danza en IES mexicanas, con una trayectoria mínima de 5 años impartiendo la asignatura CC.

6.2.7 Propuesta de ejecución

El trabajo de campo se realizó en cuatro fases: la primera, destinada a validar los instrumentos; la segunda, a conformar las muestras de estudio; la tercera, a realizar el trabajo de campo; y la cuarta, a conformar la muestra de documentos de análisis.

Tabla 3

Fases y actividades del trabajo de campo

Fase	Actividad	Descripción
Primera	Validación de instrumentos	Se validaron los instrumentos mediante dos estrategias: 1) dictaminación por expertos en la enseñanza de la danza y en investigación cualitativa, y 2) pruebas piloto a pequeña escala de las entrevistas para constatar su efectividad.
Segunda	Muestra de materiales	Se recibieron los planes de estudio de las asignaturas en CC de las instituciones participantes.
Tercera	Conformación de las muestras	**Muestra de emplazamientos:** Se identificaron IES públicas de México con Licenciatura en Danza Contemporánea que incluyeran la asignatura CC. Se les contactó vía correo electrónico con una carta de presentación y una solicitud de participación. La muestra la integraron las instituciones que respondieron y proporcionaron la documentación solicitada (mapa curricular, programa de asignatura, listas de contactos). **Muestras de participantes:** En cada institución se conformaron dos grupos: estudiantes y docentes que hubieran cursado o impartido la CC, respectivamente. Se les contactó para una sesión informativa virtual, se obtuvo el consentimiento informado[54] y se agendaron las sesiones. **Muestra de expertos:** Se invitó a participar a académicos con al menos 5 años de experiencia enseñando CC. Fueron contactados a través de la Red Nacional de Investigadores de la Danza y por correo electrónico. La muestra se integró con quienes respondieron afirmativamente.
Cuarta	Ejecución del trabajo de campo	**Entrevistas individuales:** Se realizaron entrevistas en profundidad, virtuales, de aproximadamente una hora de duración, videograbadas y agendadas individualmente con expertos, docentes y estudiantes durante el mes de noviembre. **Grupos de discusión:** Se realizaron tres sesiones virtuales separadas con estudiantes y expertos que previamente completaron la entrevista individual. Cada sesión grupal duró aproximadamente dos horas. Fueron videograbadas y se realizaron durante el mes de noviembre. A los participantes se les envió con antelación el plan de asignatura y las indicaciones para la actividad.

[54] El consentimiento informado protege la identidad del participante mediante el tratamiento anónimo de la información, sin embargo, a solicitud expresa de los participantes algunos nombres fueron colocados y publicados dentro de este documento. Ver Anexo H.

Tabla 4

Procedimiento de aplicación de instrumentos

Técnica	Procedimiento específico
Entrevista a docentes	1. Reiterar los temas clave de la sesión informativa. 2. Plantear la agenda de temas por abordar durante la entrevista.
Entrevista a expertos	1. Presentar los objetivos de la investigación y de la entrevista. 2. Plantear la agenda de temas por abordar.
Entrevista a estudiantes	1. Presentar los objetivos de la investigación y de la entrevista. 2. Plantear la agenda de temas por abordar.
Grupos de discusión	1. Explicar el tipo de interacción deseada y el rol de la moderadora. 2. Plantear los temas a desarrollar. 3. Establecer las normas para una discusión ordenada y enfocada.

Procedimiento general inicial para todas las técnicas: Presentación, bienvenida a los participantes, y recordatorio de la videograbación de la sesión.

Tabla 5

Cronograma de trabajo de campo UNAY

Actividad	Participantes / Detalles	Fecha	Hora
Reuniones informativas virtuales	Docentes y estudiantes de 7º semestre	Martes 24 Octubre	11:00
Recepción de consentimientos informados		25 al 31 Octubre	
Envío de material a los participantes	Programa de la asignatura	Viernes 03 Noviembre	
Periodo de revisión (Contenidos de la asignatura para la mesa de discusión)		06 al 10 Noviembre	
Entrevistas en profundidad	Docente 1	Lunes 06 Noviembre	13:00
Entrevistas en profundidad	Estudiante 1	Martes 07 Noviembre	13:00
Entrevistas en profundidad	Estudiante 2	Miércoles 08 Noviembre	14:30
Entrevistas en profundidad	Estudiante 3	Jueves 09 Noviembre	13:00

Actividad	Participantes / Detalles	Fecha	Hora
Entrevistas en profundidad	Estudiante 4	Jueves 09 Noviembre	17:00
Entrevistas en profundidad	Estudiante 5	Jueves 09 Noviembre	18:00
Entrevistas en profundidad	Estudiante 6	Lunes 13 Noviembre	16:00
Entrevistas en profundidad	Estudiante 7	Lunes 13 Noviembre	17:30
Grupo de discusión (Virtual. Duración aprox.: 2 hrs)	Estudiantes	Martes 14 Noviembre	11:00–12:30

Tabla 6

Cronograma de trabajo de campo UMICH

Actividad	Participantes / Detalles	Fecha	Hora
Reuniones informativas	Docentes	Lunes 23 Octubre	13:00
	Estudiantes de 7º semestre	Miércoles 25 Octubre	8:30
Recepción de consentimientos informados		26 Oct–10 Noviembre	-
Envío de material	Programa de la asignatura	Lunes 13 Noviembre	-
Periodo de revisión (Contenidos de la asignatura para la mesa de discusión)		14 –20 Noviembre	-
Entrevistas en profundidad	Docente 1	Miércoles 15 Noviembre	17:00 hrs
	Estudiante 1	Martes 14 Noviembre	17:30 hrs
	Estudiante 2	Miércoles 15 Noviembre	9:30 hrs
	Estudiante 3	Viernes 17 Noviembre	7:00
	Estudiante 4	Viernes 17 Noviembre	13:00
	Estudiante 5	Viernes 17 Noviembre	15:00
Grupo de discusión	Estudiantes	Miércoles 22 Noviembre	8:30

Tabla 7

Cronograma de trabajo de campo con expertos (noviembre 2023)

Actividad	Descripción / Detalles	Fechas	Horario
Invitación a participantes	Difusión a través de la Red Nacional de Investigadores de la Danza (WhatsApp) y contacto directo por correo/teléfono con docentes de la asignatura CC en IES con Licenciatura en Danza.	06–10	-
Envío de consentimiento informado	Se enviará el documento para su lectura y firma a los correos electrónicos de los posibles participantes.	06 –13	-
Recepción de consentimiento informado	Período establecido para la recepción del documento firmado.	13 –24	-
Entrevistas individuales	Entrevistas en profundidad en modalidad virtual. Duración aproximada: 1 hora.	07 –17	A convenir
Grupo de discusión	Sesión virtual de discusión. Duración aproximada: 2 horas.	18	12:00 – 14:00

Tabla 8

Cronograma de entrevistas y grupo de discusión con expertos (noviembre 2023)

Institución	Programa educativo	Participante	Fecha	Hora
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Instituto de Artes Licenciatura en Danza	Mtra. Diana Jazmín Rivera	Martes 07	18:00
Universidad de Guadalajara	CUAAD Lic. Artes Escénicas para la Expresión Dancística	Dra. Martha Hickman Diez	Jueves 09	11:00
Universidad de Colima	Instituto Universitario de Bellas Artes Licenciatura en Danza Escénica	Mtra. Adriana León Arana	Sábado 11	17:00
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	Facultad Popular de Bellas Artes Licenciatura en Danza	Lic. Israel Chavira Leal	Lunes 13	14:30
Universidad Autónoma de Querétaro	Facultad de Artes Licenciatura en Arte Danzario	Dra. María Cristina Medellín	Miércoles 15	18:00

Institución	Programa educativo	Participante	Fecha	Hora
Universidad Veracruzana	Facultad de Danza Licenciatura en Danza Contemporánea	Alejandro Schwartz Hernández	Jueves 16	13:00
Universidad Autónoma de Baja California	Facultad de Artes Licenciatura en Danza	Lic. Rosa Andrea Gómez Zúñiga	Miércoles 22	18:00
Grupo de discusión	Todos los participantes		Sábado 18	12:00

6.2.8 Estrategia de análisis

La estrategia de análisis se aplicó sobre los datos experienciales recopilados mediante entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Las experiencias educativas y pedagógicas se transformaron en documentos. Los datos se procesaron mediante la técnica cualitativa de análisis de contenido ya que permite examinar información transformada en documentos. El análisis involucró la identificación de categorías[55] en los datos recopilados para su posterior examinación e interpretación en el contexto del marco teórico construido. Desde la perspectiva de las comunidades educativas representadas por los participantes, se analizaron las experiencias relacionadas con la inmaterialidad bajo los enfoques de la teoría estética, curricular, pedagógica y corporal, considerando el contexto histórico, social, económico y político que ha acompañado el desarrollo de la danza y su enseñanza en las IES. A continuación, se detalla la estructura de la estrategia de análisis.

Una vez concluido el trabajo de campo, se transcribió la información verbal de las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión utilizando la aplicación TurboScirbe. Luego, se organizó la información en cinco matrices de vaciado[56] en tablas de Word, lo que permitió agrupar y ordenar las respuestas de las diversas muestras y participantes. Se asignó un color a cada objetivo de investigación para identificar categorías, palabras clave, conceptos e ideas relacionadas. La lectura pormenorizada de la información permitió identificar patrones y categorías, y se subrayaron las citas textuales relevantes. La síntesis de los datos se realizó mediante relatos descriptivos que capturaron la información más significativa, condensaron las

[55] Danza, inmaterialidad, composición coreográfica, cuerpo, diseño curricular, contenidos de aprendizaje, prácticas pedagógicas y estrategias didácticas.
[56] Ver Anexo J.

respuestas representativas y evidenciaron las diferencias y similitudes. Esta síntesis fue el preámbulo para el análisis, que implicó examinar los patrones de información a la luz del sustento teórico y documental. El análisis también incluyó la revisión y estudio de los programas de asignatura, cuyos contenidos se analizaron mediante seis categorías de análisis. La intención fue identificar elementos educativos que impliquen la presencia de la inmaterialidad. Una vez realizado el análisis, se procedió a la interpretación, en donde se vincularon los resultados con cada objetivo específico de investigación. El proceso de análisis se dividió en cuatro niveles: conceptualizaciones, análisis de datos a la luz de la teoría, interpretación y conclusiones. Como resultado de este proceso se obtuvieron cuatro niveles de análisis: en el primero se obtuvieron conceptualizaciones, palabras clave y definiciones; en el segundo se realizó el análisis de los datos a la luz de la teoría que conforma el cuerpo documental de la investigación; en el tercero, la interpretación buscó dar respuesta a las preguntas de investigación; en el cuarto se tienen las conclusiones, orientadas a generar posibles explicaciones de la problemática para construir una propuesta metodológica para la enseñanza de la CC que integre los hallazgos obtenidos. Finalmente, se elaboraron tablas y gráficos para sintetizar y visualizar los hallazgos más importantes.

Capítulo VII

La inmaterialidad en las prácticas pedagógicas y procesos creativos de la composición coreográfica

Este capítulo analiza cómo la inmaterialidad se manifiesta en las prácticas pedagógicas de la CC, así como su incidencia en los procesos creativos y en la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes. Para ello, se presentan los resultados del trabajo de campo y el análisis de la información recopilada. El trabajo de campo inició con el mapeo de IES públicas que ofertan licenciaturas en danza con perfil orientado a la danza contemporánea. Se identificaron 12 estados que cuentan con programas de este tipo donde la CC está integrada como asignatura: Aguascalientes, Baja California, Chihuahua, Colima, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Nuevo León, Puebla, Querétaro, Veracruz y Yucatán. Una vez localizadas las IES, se recopiló información de contacto de coordinadores o directores de cada programa para enviarles una carta de presentación y solicitud de colaboración. De las 12 instituciones contactadas, solo dos respondieron favorablemente: la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Licenciatura en Danza) y la Universidad de las Artes de Yucatán (Licenciatura en Danza Contemporánea). Ambas instituciones proporcionaron oportunamente los documentos solicitados: mapa curricular, programas de asignatura de CC y listados de docentes y estudiantes que cumplían con los criterios de elegibilidad. Paralelamente, se sometieron los instrumentos de investigación a dictaminación por tres expertas en la danza y su enseñanza, la CC y en metodologías cualitativas: la Mtra. Julieta Galindo Zavala (UAEH), la Dra. Nahomi Bonilla Sáenz (UV) y la Mtra. Elizabeth Cámara (CENIDID). Tanto las observaciones de las expertas como las pruebas piloto (con docentes y estudiantes) permitieron refinar los instrumentos antes de su aplicación.

El proceso de muestreo incluyó reuniones informativas con posibles participantes, donde se explicaron los objetivos de la investigación y los requisitos de participación. Ambos elementos documentados en el "Consentimiento Informado" (Anexo H). Para la muestra de expertos se difundió la convocatoria a través del grupo de WhatsApp de la Red Nacional de Investigadores de la Danza y por contacto directo con docentes de CC de las IES identificadas. El trabajo de campo se realizó en noviembre de 2023 con los siguientes participantes: UNAY**:** 1 docente y 7 estudiantes; UMICH**:** 1 docente y 5 estudiantes; Expertos: 7 docentes de diversas IES. En total se realizaron 22 entrevistas individuales y 3 grupos de discusión (dos con estudiantes y uno con expertos) mediante Google Meet. La muestra documental incluyó cuatro programas de asignatura. Los estudiantes

participantes contaban con conocimientos y experiencia formativa en danza y CC suficientes para aportar opiniones, vivencias y reflexiones sobre sus procesos educativos y creativos. Los expertos poseían un promedio de 15 años de experiencia en la enseñanza de CC (rango: 7-44 años), con amplia trayectoria en creación y pedagogía dancística, lo que les permitió aportar perspectivas valiosas sobre las prácticas pedagógicas, problemáticas y procesos educativos en este campo. Las técnicas e instrumentos aplicados buscaron generar ejercicios reflexivos que permitieran a los participantes identificar la presencia de la inmaterialidad tanto en el diseño curricular como en los procesos educativos, valorando su pertinencia como elemento fundamental de aprendizaje.

7.1 La inmaterialidad como dimensión de la danza

Este apartado aborda el segundo objetivo particular de la investigación: identificar y describir el concepto de inmaterialidad que posee la comunidad educativa. Las respuestas fueron proporcionadas por siete estudiantes y una docente de la Licenciatura en Danza Contemporánea de la UNAY, cinco estudiantes y una docente de la Licenciatura en Danza de la Facultad Popular de Bellas Artes de la UMICH, y siete expertos de diversas universidades públicas del país.

Los participantes de la UNAY vinculan la inmaterialidad con lo espiritual, intelectual y emocional, entendiéndola como aquello que permite a los sujetos y a las obras de arte trascender su existencia física. Esta conceptualización refleja una noción del arte como resultado de un proceso de mediación entre lo material y lo inmaterial, sustentado en el carácter ideal que fundamenta el proceso creativo. Desde esta perspectiva, las cualidades materiales de la obra se derivan de su dimensión ideal, la cual determina los materiales utilizados, su empleo y la relación que el espectador establece con la obra. De acuerdo con Eco (1970), la filosofía idealista crociana define el arte como intuición del sentimiento. Vincular la inmaterialidad de la danza con aspectos espirituales, intelectuales o emocionales implica, por tanto, un posicionamiento idealista respecto a su naturaleza como proceso y producto artístico. La inmaterialidad forma parte del pensamiento ideal al ser la danza un producto del espíritu y la sensibilidad humana. Esto es congruente con el concepto que los estudiantes tienen sobre los objetos (incluido el cuerpo), entendidos como materialidades con las que construimos el mundo en que coexistimos. Como señala García-Acevedo (2015), el cuerpo, como evidencia material de la existencia humana, comparte con los objetos la existencia externa de una realidad construida mediante la percepción. Para estos

estudiantes, cuerpo y movimiento involucran tanto un concepto material como ideal, al ser el resultado tangible de aquello espiritual, intelectual o emocional. Bajo estos principios, toda materialidad conlleva una dimensión inmaterial, otorgada por el ser humano, que le permite trascender su existencia material. Los participantes relacionaron la inmaterialidad con las emociones y sensaciones que emergen de nuestra interacción con lo tangible y perceptible del mundo. La conciben como el plano subjetivo de la ejecución y creación del movimiento, entendiéndola como aquello que le da sustento y sentido, de ahí que la vinculen con la intencionalidad que origina el movimiento y lo transforma en danza y arte. Según Cárdenas (entrevista individual, 09 de noviembre 2023), es "el plano subjetivo, emocional, sensitivo y experiencial que le da sentido a todo lo que hacemos con el cuerpo, que le da contenido y forma a lo material de mi cuerpo y a lo observable de mi movimiento". Para Méndez (entrevista individual, 13 de noviembre 2023), la inmaterialidad está implícita en el movimiento cuando surge desde un impulso interno emocional o espiritual, susceptible de ser transmitido a través del cuerpo. Salas (entrevista individual, 7 de noviembre 2023) añade que "incluye emociones, percepciones y conocimientos. En la CC lo trasladamos a las herramientas que ya conocemos por medio del movimiento". Para este grupo, la inmaterialidad está conformada por las intenciones expresivas y creativas del artista, por lo que apela a su sensibilidad y capacidad para transmitirlas. Se entiende como la idea creativa o el contenido discursivo, expresivo o conceptual que sustenta el proceso creativo y la obra. Entre los términos utilizados para definirla se encuentran: memoria, experiencia, vivencia, conocimiento, emoción, imaginario, emotividad, subjetividad, mundo interno, sensaciones, intención creativa, intención discursiva y creatividad. La inmaterialidad es vista como el elemento que permite generar conexiones entre mente y cuerpo, entre pensamientos, sensaciones, conocimientos y reflexiones individuales y compartidas, que pueden transformarse en movimiento mediante los elementos de la danza y las herramientas de la CC. Como señalan Bardet y Noceti (2012), el movimiento es el punto de encuentro entre el cuerpo y la mente, permite la unión de las realidades psíquica y material al converger lo tangible con lo inmaterial a través de la concientización del movimiento. Por ello, las autoras destacan a las prácticas somáticas como recurso idóneo para fomentar esta conciencia.

Se observa que en las conceptualizaciones de los participantes de la UNAY coexisten armónicamente dos tradiciones teóricas predominantes sobre las prácticas artísticas occidentales: la obra de arte como resultado material de una base inmaterial, y como experiencia que requiere

de ambas dimensiones para existir. Para estos estudiantes, la materialidad de la danza reside en los elementos perceptibles sensorialmente—el cuerpo del bailarín, la ejecución del movimiento y los elementos coreográficos—que permiten su existencia en un tiempo y espacio objetivos. La inmaterialidad, en cambio, radica en el plano subjetivo del imaginario, las emociones y las sensaciones del bailarín durante la ejecución. Ambos aspectos se enriquecen mutuamente: la experiencia dancística se nutre de las interacciones entre el bailarín, la inmaterialidad de la obra y la intencionalidad del movimiento. En la experiencia estética, la inmaterialidad emerge como aquello que la obra detona en cada espectador—sentimientos, emociones, ideas, recuerdos—a partir de su contacto con la materialidad coreográfica. Como señala Chi (9 de noviembre, 2023) "lo material puede ser el bailarín ejecutando los movimientos, y lo inmaterial podría ser lo que sucede entre el espectador y la obra". Esta dimensión trasciende la percepción sensorial, permitiendo la apropiación y generación de sentido propio. La experiencia estética constituye una subdimensión inmaterial donde obra, artistas y espectadores se conectan a través de un diálogo entre los mundos imaginarios de la obra y la subjetividad de la percepción.

Los participantes de la UMICH conceptualizan a la inmaterialidad como aquello carente de presencia física. La asocian con procesos mentales y saberes tradicionales transmitidos intergeneracionalmente. Los estudiantes vincularon la inmaterialidad con la idea o contenido expresivo-conceptual que desean abordar en una obra mediante el cuerpo y el movimiento. La identificaron como aquello que inspira, emociona, conmueve o impulsa el desarrollo de un proceso creativo, donde el movimiento representa el resultado material de lo intangible que habita en la mente como idea, imagen o intención. En palabras de una estudiante: "implica la posibilidad de llevar el imaginario al movimiento usando varios materiales" (grupo de discusión UMICH, 22 de noviembre, 2023). Para el estudiantado, la inmaterialidad se conecta con los intereses, gustos, inclinaciones y búsquedas creativas individuales, las cuales se entrelazan con el bagaje experiencial y corporal, determinando su acercamiento a la danza y la actividad coreográfica. Coinciden con los expertos en que materialidad e inmaterialidad están inseparablemente vinculadas, pero identifican claras distinciones entre ambas dimensiones. Conciben la inmaterialidad como "todo lo que, en apariencia, no podemos ver: el imaginario, las memorias, los recuerdos, el contexto, la historia y el bagaje de la persona" (grupo de discusión UMICH, 22 de noviembre, 2023.), mientras que localizan la materialidad en el cuerpo y el movimiento, los elementos teóricos de la CC, y todos aquellos soportes que permiten clarificar, plasmar y hacer

perceptible la dimensión inmaterial de la obra. La entienden como una dimensión humana que escapa a la racionalización puramente cognitiva. Luna (15 de noviembre, 2023) precisa: "Tiene que ver con cosas que uno puede leer a través del movimiento tales como sensaciones o emociones, es todo aquello que se transmite de cuerpo a cuerpo que no es verbalizable". Consideran que esta cualidad intangible es lo que transforma la danza en arte, aunque reconocen las dificultades para teorizarla debido a su naturaleza inasible. Entre los términos asociados destacan: imaginario, espiritualidad, energía, sensaciones, emociones, inspiración, referentes e historia personal, contexto y bagaje experiencial. Identifican a la materialidad con los elementos sensorialmente perceptibles: los componentes de la danza (cuerpo, movimiento, tiempo, espacio), los elementos escénicos y los recursos teórico-técnicos de la CC, los cuales son entendidos como aquellos elementos concretos con los que el coreógrafo puede trabajar para desarrollar de manera tangible y perceptible la danza. En la ejecución dancística, la inmaterialidad se manifiesta a través de las imágenes, recuerdos, sensaciones y emociones que sustentan el movimiento. Para este grupo, la inmaterialidad en la experiencia estética es lo que permite a la obra trascender su materialidad, siendo "lo que se desprende de la pieza y de sus elementos, lo que se lleva cada sujeto en su experiencia como espectador" (Rodríguez, 17 de noviembre, 2023). Esta dimensión posibilita superar la contemplación estética para adentrarse en los mundos emergentes de la interacción con la obra. La Dra. Rocío Luna (15 de noviembre, 2023) introdujo el concepto de "afección" de Jorge Dubatti—entendido como experiencia resultante de la interacción cuerpo a cuerpo mediada por el bagaje vivencial de cada individuo, mismo que determina su manera de reaccionar—y retomó a Elizabeth Behnke quien, desde la fenomenología y la ética, define a la afección como "los cruces que se dan entre las cosas de la percepción". Desde esta perspectiva, memoria, imaginación, propiocepción y reflexión constituirían subdimensiones inmateriales mediadas por el cuerpo que percibe, vincula y crea conexiones, modificando recíprocamente nuestro pensamiento, sentir y manera de reaccionar.

Las conceptualizaciones sobre la inmaterialidad por parte de los siete expertos entrevistados arrojaron términos clave como: efímero, huella, inmaencia, poiesis, energía, intercambio, comunicación, procesos mentales, ideas sensibles, intangible, proceso informativo, estética, imaginario, creatividad, intuición, contenido, emotividad, conceptual, intención expresiva, motivación creativa, proceso de abstracción, traducción, planeación y transformación. Al definir a la inmaterialidad, los expertos delinearon su contraparte material. Como señaló

Medellín (UAQ, 15 de noviembre, 2023): "lo material podría ser los cuadernos de trabajo, las partituras de movimiento, los trazos o diseños espaciales, el cuerpo de los bailarines, los vestuarios, lo que le da materia a la danza". Aunque reconocieron que el término "inmaterialidad" no forma parte explícita de su vocabulario pedagógico, destacaron que esta dimensión está inherentemente presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Subrayaron que materialidad e inmaterialidad no son dimensiones separadas, sino que convergen e interactúan de manera integral en el cuerpo. En los grupos de discusión se observó una notable coincidencia conceptual entre participantes de diferentes comunidades educativas. Estudiantes y expertos coincidieron en que, aunque el término "inmaterialidad" no fue explícito en su formación, esta dimensión se manifestó constantemente en los procesos creativos de la CC y en aquellas asignaturas relacionadas con el desarrollo de la creatividad, la desinhibición y la exploración de movimiento.

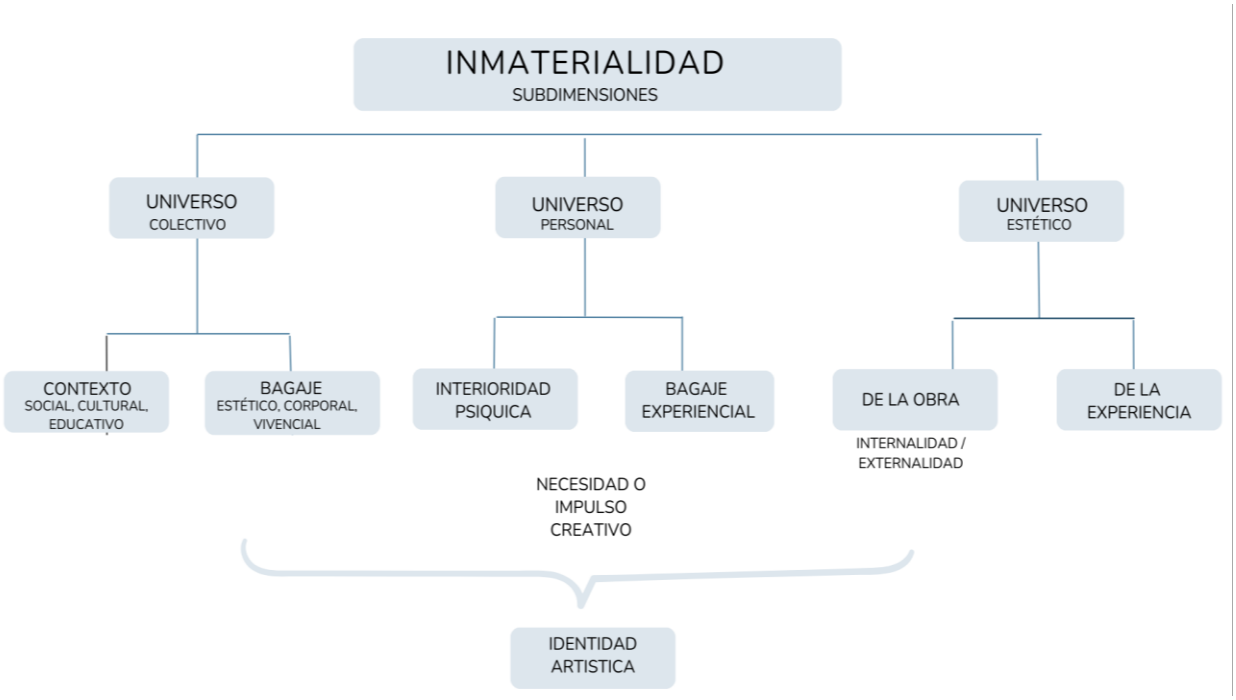
Se destaca la conceptualización de la inmaterialidad como dimensión inherente al ser humano, vinculada a tres aspectos fundamentales: la espiritualidad, el intelecto y las emociones. La espiritualidad, en este contexto, alude a experiencias no racionales que trascienden lo sensorial, refiriéndose a la conexión con uno mismo, la colectividad, la naturaleza o el universo. Como señala Carvallo (2015) en su análisis de la danza moderna, los coreógrafos buscaban trascender la materialidad corporal y la cotidianidad mediante inspiración en culturas orientales de visión no dualista y prácticas corpóreo-religiosas que promovían la conexión espiritual y mente-cuerpo-emoción. Esta búsqueda de interioridad fundamentó estéticamente la danza moderna estadounidense, mientras que la mexicana encontró su sustento en discursos expresivos y acontecimientos sociohistóricos como la revolución, el nacionalismo y la modernidad. Memoria, imaginación, propiocepción y reflexión constituyen subdimensiones inmateriales que no hacen referencia a procesos racionales o cognitivos ya que surgen y están mediadas por el cuerpo. La potencialidad cognoscente del cuerpo, abordada en el capítulo II, coincide con la noción de "Cuerpo Pensante" propuesta en esta investigación: un cuerpo-sujeto sensorial, emotivo y reflexivo, sede del intelecto, la percepción y la imaginación. Esta concepción unifica los dualismos tradicionales (que segmentan al cuerpo) al darles igual valor a todas las dimensiones corporales. El Cuerpo Pensante en danza es político y poético—no un medio para el arte sino arte en sí mismo—que contiene la esencia creativa, como sugiere Cardona (2017). Si bien algunos participantes aún refirieron un cuerpo supeditado a la mente (similar al "Cuerpo Conducto" del ballet y la danza moderna), sus descripciones del imaginario como despliegue mental

corporalizado, y del movimiento como espacio de convergencia sensorial, emocional e ideacional, sitúan esta conceptualización en la noción de pensamiento encarnado de la danza posmoderna y contemporánea, posibilitado por la experimentación consciente del movimiento. Como señala De Lima (2013), el conocimiento encarnado surge al experimentar la realidad; en la danza, el movimiento es el medio para experimentar, conocer y generar conocimiento, siendo los procesos de creación coreográfica vehículos para explorar, reconocer y expresar el conocimiento que surge desde el cuerpo mismo. Se concluye que la inmaterialidad constituye una dimensión esencial de la danza compuesta por tres subdimensiones:

1. Universo personal**:** conformado por la interioridad psíquica (ideologías, emociones, imaginación y necesidades creativas) y el bagaje experiencial (vivencial, estético y corporal derivado de experiencias significativas de la cotidianidad, el arte, la danza o la creación). El autoconocimiento de este universo facilita el encuentro con la identidad artística y el descubrimiento del impulso creativo, que devendrá en la internalidad de la obra.
2. Universo de la colectividad: integrado por el contexto social, cultural y educativo, junto con el bagaje estético, corporal y vivencial de la comunidad colaborativa. Adentrarse en esta dimensión requiere del diálogo entre las subjetividades y cuerpos de los participantes del proceso creativo.
3. Universo estético de la obra y la experiencia: la internalidad de la obra abarca el mundo de significados, emociones, sensaciones, imágenes, intenciones o ideas que sustentan el proceso creativo (individual o colectivo), cuya concientización y exteriorización permiten su materialización coreográfica y escénica. La externalidad comprende el potencial creativo de los elementos danzarios, coreográficos y escénicos, lo que implica su conocimiento, uso y apropiación. El universo de la experiencia estética emerge en la interacción entre obra, artistas y espectadores. La inmaterialidad surge del diálogo entre la obra y el mundo interno de quienes la experimentan, es el elemento que permitiendo trascender la contemplación para adentrarse en mundos significativos compartidos mediante la percepción sensorial de los elementos materiales que componen la obra. En cuanto a la materialidad, se concluye que esta dimensión abarca los aspectos biológicos del cuerpo y mecánicos del movimiento, presentes en los elementos teórico-técnicos de la danza, la escena y la CC, así como en los soportes tangibles para desarrollar y visualizar la danza. No obstante, materialidad e inmaterialidad no son dimensiones separadas, sino que convergen e interactúan integralmente en y a través del cuerpo, constituyendo juntas la compleja naturaleza del fenómeno dancístico.

Figura 1

Subdimensiones de la inmaterialidad de la danza



Nota. Elaboración propia

7. 2 La inmaterialidad en la enseñanza de la composición coreográfica

Este apartado analiza la relación entre la inmaterialidad y la enseñanza de la CC para atender el tercer objetivo particular de la investigación: dilucidar el vínculo entre ambas dimensiones en el proceso educativo y creativo. Para los participantes de la UNAY, esta relación se manifiesta esencialmente en el proceso creativo, donde se establece una conexión dialéctica entre lo material y lo inmaterial en un camino de ida y vuelta entre el cuerpo y la esencia de la creación. Su experiencia en las asignaturas de CC refleja dos modalidades de trabajo:

1. Procesos de naturaleza intelectual: donde la inmaterialidad se aborda mediante trabajo reflexivo y conceptual previo que posteriormente se traslada al movimiento.
2. Procesos de exploración corporal: donde se parte de la fisicalidad, el movimiento y los recursos escénicos, pero donde la inmaterialidad se hace presente a través de la intuición, la creatividad y el bagaje personal.

Los participantes destacaron que en ambos casos la inmaterialidad cumple un papel fundamental: puede ser tanto el punto de partida que impulsa el proceso creativo, como el punto de llegada que emerge mediante el descubrimiento y la exploración con los elementos de la danza. Esta dualidad permite crear movimiento por fuera de los lenguajes preestablecidos, contribuyendo a la autenticidad de la obra. Además, identificaron que la inmaterialidad es resultado de las interrelaciones entre participantes mediante el diálogo, el movimiento y la exploración colectiva; constituye el sustento del desarrollo creativo individual y colectivo; permite la convergencia creativa que conduce a la materialización de la danza; generalmente precede a la creación de movimiento, con ello se conceptualiza a la CC como el proceso que permite trasladar emociones, sensaciones y conocimientos a lo perceptible.

En cuanto a su presencia en la creación coreográfica, los estudiantes la vincularon con:

- Aquello que motiva e impulsa la creación artística.
- Procesos de introspección y conexión personal que permiten reconocer intereses, afinidades y necesidades creativas.
- Actividades mentales como análisis, reflexión y cuestionamiento.
- Procesos intuitivos de toma de decisiones sobre la conformación de la pieza coreográfica.
- La interacción colectiva en procesos de creación grupal.

Señalaron que la inmaterialidad se manifiesta más evidentemente en procesos que trabajan con emociones o estados imaginarios como sustento de la creación, particularmente cuando el coreógrafo guía a los bailarines hacia estados mentales o emocionales específicos. En contraste, en enfoques que privilegian la fisicalidad del movimiento como elemento primordial, la dimensión inmaterial tiende a quedar subordinada al trabajo de cada bailarín. Este análisis revela que la inmaterialidad opera como puente conectivo entre la dimensión creativa interna (surgida del creador o creadores) y la dimensión material externa (integrada por los elementos que posibilitan la existencia tangible de la obra), constituyéndose así en elemento medular del proceso de CC.

Los estudiantes de la UMICH identificaron la inmaterialidad en los procesos que preceden a la creación, tales como la conceptualización, la planeación y el uso de la imaginación. Estos elementos proveen al coreógrafo de un sustento para crear y desarrollar el movimiento. Encontraron que la inmaterialidad está integrada por el bagaje tanto del creador como de los bailarines, el cual abarca sus experiencias dancísticas y vitales, así como su contexto social, educativo y cultural. Por lo tanto, la inmaterialidad en la CC se relaciona con la experiencia, el

contexto, la cultura y todo el acervo personal que el creador utiliza para plantear sus ideas. Villanueva resumió la idea diciendo que “el artista está permeado por sus vivencias, estas son el punto de partida de su obra y donde reside lo inmaterial” (entrevista individual, 17 de noviembre de 2023). Para los estudiantes, la CC es el área que les permite, mediante sus recursos y estrategias, transformar algo interno en una expresión colectiva. Así, consideran la obra coreográfica como la exteriorización o materialización de una dimensión de su bagaje inmaterial. Para ellos, trabajar la CC desde la inmaterialidad implica poner en juego la subjetividad mediante procesos de introspección, reflexión y autoanálisis sobre su identidad, sus intereses en la danza, su conceptualización del cuerpo y el sentido de sus creaciones. Concluyeron que la inmaterialidad: subyace en todas las instancias del proceso creativo; se hace evidente en la experimentación; permite ir más allá de lo preestablecido y da autenticidad a una obra.

Tanto estudiantes como expertos coincidieron en que una función clave de la inmaterialidad es alinear a todos los participantes en un mismo canal imaginario, energético, emotivo y conceptual. Esto clarifica la intención de la obra, los movimientos y los elementos utilizados, además de definir el modo de involucrarse y colaborar. Así, su función no se reduce a ser el fundamento del movimiento, sino que también abarca lo que se desarrolla entre los participantes: aquello compartido que los mantiene en sintonía creativa, expresiva y comunicativa. El estudiantado recalcó que la inmaterialidad guía todas las decisiones del proceso creativo, y determina las herramientas y el uso de los elementos dancísticos y escénicos. Sin ella, la danza quedaría reducida a una mera actividad física donde los elementos se ordenan y estructuran sin mayor profundidad.

Los estudiantes de la UMICH identificaron que la función principal de la inmaterialidad dentro del proceso de creación es dotar de sentido al uso de las herramientas de la CC. Consideraron que conocer y practicar con estas herramientas es parte del aprendizaje, pero su verdadera apropiación ocurre cuando se aplican con un fin creativo. Así, la inmaterialidad —integrada por referentes, bagaje experiencial, corporal y emocional— es lo que transforma el conocimiento técnico en elementos que potencian el trabajo creativo. Sin esta dimensión, las herramientas de la CC serían "teoría muerta" que, al homogeneizar su uso, limitarían las posibilidades creativas individuales. Encontraron que las funciones de la inmaterialidad son múltiples, sin embargo, se pueden sintetizar en las siguientes:

1. Permitir la apropiación y transformación de las herramientas para materializar la danza.

2. Generar un sentido individual y colectivo que cada bailarín confiere a sus acciones.
3. Concientizar cómo cada elemento elegido contribuye al discurso o intención creativa.

Otra función crucial se da en relación con el bailarín: la inmaterialidad le permite conectar con la obra y sus movimientos. Es lo que convierte a los bailarines en una colectividad de la que emana el sentido de la pieza y, a la vez, personaliza la relación de cada uno con ella. Como señaló un estudiante: "a partir de la inmaterialidad le damos sentido a la coreografía, le damos una individualidad dentro de un colectivo y, a partir de eso, nosotros creamos un vínculo con el espectador" (Cárdenas, entrevista individual, 9 de noviembre de 2023). El estudiantado consideró fundamental enfocar los ensayos y el trabajo creativo no solo a la generación y limpieza técnica del movimiento, sino también a desarrollar la dimensión inmaterial. Advirtieron que este tipo de trabajo no se promueve en las clases convencionales, en donde dedicar tiempo a la internalidad y al sentido de la obra, así como a cómo cada bailarín se conecta con ella, es esencial:

> Enfocarte en el ensayo no solo a lo físico te permite acceder a otro plano de la danza {...} a cómo el bailarín se apropia del movimiento, cómo le resuena, y cómo entiende subjetiva y sensitivamente la propuesta física del coreógrafo. (Cárdenas, entrevista individual, 09 de noviembre, 2023)

Para los estudiantes de la UNAY, la función de la inmaterialidad se relaciona con el sentido y el valor que el proceso de creación y la obra tienen para sus participantes. El cuestionamiento que surge de ella permite a los involucrados conocerse más a sí mismos, su contexto y su danza. Además, contribuye a determinar el tipo de proceso y elementos que la obra requiere para materializarse, así como a definir su pertinencia social. Dentro del proceso creativo, su función es permitir al creador y a los bailarines conectar con su propia inmaterialidad—imágenes, recuerdos, emociones o sensaciones—para usarla como base experiencial en la creación del movimiento. Coinciden en que esto convierte a la obra en una ventana hacia los mundos internos de sus creadores, lo que transforma a la obra en unión de realidad compartidas. El estudiantado advirtió que la relación entre la inmaterialidad y la CC es indisoluble, inevitable y necesaria en cada etapa del proceso, lo que exige un cuestionamiento constante sobre cómo se vinculan con las estrategias, herramientas y elementos utilizados. Destacan que los creadores deben vigilar que la inmaterialidad esté presente en cada fase para evitar una disociación entre esta y la materialidad de la obra. Respecto al espectador, los estudiantes manifestaron que el vínculo se da a través de la experiencia estética. Mediante la estructura de la obra y sus elementos, el espectador genera su

propio sentido. Esto requiere que la creación no se sustente únicamente en lo físico: "tengo que abordar la creación y la danza desde un plano con el cual el espectador pueda conectar mientras me observa" (Cárdenas, entrevista individual, 9 de noviembre de 2023). El establecimiento de vínculos entre creador, bailarín y obra es lo que permite desplegar las posibilidades imaginarias y sensibles de cada participante. Asimismo, destacaron que:

> El espectador se conecta con la danza a partir de la inmaterialidad de la obra y del movimiento, no a través de las habilidades físicas de los bailarines, sino de lo emocional, los pensamientos, las experiencias cotidianas que se manifiestan through los movimientos extracotidianos […] La inmaterialidad conecta al bailarín y a la obra con el espectador. (Cárdenas, entrevista individual, 9 de noviembre de 2023).

Las respuestas de los estudiantes de la UMICH revelan que la inmaterialidad está involucrada en la fase previa al trabajo corporal y al uso de herramientas de CC. Esta dimensión se manifiesta en la proyección imaginaria del creador, la cual guía y determina las decisiones, permitiéndole enfrentar y resolver problemas durante el proceso creativo. La relación entre inmaterialidad y CC se da a través de la creatividad**,** que actúa como puente entre lo intangible y lo tangible. Esta permite establecer vínculos entre lo que existe en la mente del creador y las posibilidades de materialización, ayudando a discernir cómo manifestar aquello que se desea, imagina o siente. La inmaterialidad sustenta el proceso mediante referentes imaginarios, conceptuales o emotivos que el creador retoma como base. Esto exige detonar procesos de introspección para identificar lo que motiva la creación, lo cual puede manifestarse mediante ideas, imágenes o sensaciones. Así, el proceso creativo permite al individuo sumergirse en su subjetividad para construir su metodología de creación, determinando las herramientas y elementos para materializar la obra. Dentro del proceso, la inmaterialidad permite al creador y a los bailarines habitar un mismo mundo. Como señaló un estudiante: *"es la charla entre mi mundo y su mundo, es empezar a traducir y a negociar"* (Villanueva, entrevista individual, 17 de noviembre de 2023). Este diálogo implica la apropiación e interpretación de la propuesta coreográfica por parte de los bailarines, modificando y reconstruyendo la visión original del creador según sus propios bagajes y contextos. La inmaterialidad cumple una función creativa esencial: guía la toma de decisiones sobre el proceso, la estructura y la pieza misma. Funciona como punto de partida para la exploración de movimiento. El bagaje experiencial y contextual de cada individuo determina su modo de vincularse con lo material de la danza. Para estos estudiantes, la inmaterialidad es la voz

creativa del artista que se manifiesta en la materialidad de la obra. El creador debe encontrar el camino que mejor establezca el vínculo entre ambas dimensiones. Como reflexionaron los estudiantes: "Cuando no hay una idea fija […] mi inmaterialidad me guía y me permite saber si algo funciona o no" (Ochoa, entrevista individual, 14 de noviembre de 2023). "La inmaterialidad es algo que nos da recursos imaginarios, sensitivos, emocionales y cognitivos, por eso no se puede perder desde el inicio y durante el desarrollo de la obra" (Díaz, entrevista individual, 17 de noviembre de 2023).

Se puede considerar que una de las funciones fundamentales de la inmaterialidad es permitir a los creadores romper con las convenciones de la danza, el movimiento y la escena. Como sustento ideológico, energético, emocional o sensorial, es lo que les permite utilizar de maneras particulares tanto los elementos de la danza y la escena como cualquier otro recurso que la obra requiera. La inmaterialidad, entendida como la carga emocional, energética, cognitiva o simbólica, determina todo lo que se coloca en escena**.** Todos los recursos utilizados por el creador poseen un potencial imaginario, energético, simbólico y discursivo que emana tanto de su uso creativo como de la relación que el espectador establece con ellos. Es decir, el potencial inmaterial de la obra surge del creador, del espectador y del diálogo que establecen a través de ella. Por lo tanto, otra función crucial de la inmaterialidad es establecer conexiones entre sujetos, elementos, objetos, momentos y espacios, tanto durante el proceso creativo como en la percepción estética. Como señaló una estudiante:

> La inmaterialidad determina el uso y función de cada elemento utilizado o puesto en escena; determina qué haces con todos esos recursos que usas más allá de tu cuerpo para crear una situación, una energía, un sentimiento o una atmósfera. (Tulais, entrevista individual, 15 de noviembre de 2023).

Las respuestas de los siete expertos consultados sobre la relación y función de la inmaterialidad fueron muy diversas, lo cual es congruente con su experiencia, trayectoria y conceptualizaciones particulares sobre el arte, la danza, el cuerpo y el movimiento. No obstante, todos coincidieron en que, sin importar cómo la comprendan los estudiantes, la inmaterialidad es lo que les permite comenzar a adentrarse en el proceso de creación. En este sentido, sería el sustento del trabajo creativo y del desarrollo de estrategias para abordarla. Schwartz, en la entrevista individual (16 de noviembre de 2023) señaló que el trabajo con lo inmaterial puede abordarse

mediante diversos métodos, estrategias y soportes, por lo que puede reflejarse en múltiples formas. Esto lo ejemplificó la Dra. Medellín al señalar que la inmaterialidad está:

> En eso que uno escribe, que planea, que diseña como bocetos; todos esos elementos son formas de ir materializando esto que sucede en la mente. Pero que, finalmente, en interacción con el bailarín y con todo lo que él aporta, se da una transformación de lo planteado por el coreógrafo, haciendo que el resultado sea distinto. (15 de noviembre de 2023).

Los expertos vincularon la inmaterialidad con los procesos mentales de cuestionamiento y reflexión que se traducen en movimiento, Como señaló Schwartz: "para mí, la inmaterialidad implica cuestionarnos como artistas hacia dónde vamos, qué pretendemos, qué profundidades psicológicas, filosóficas o políticas puede tener nuestra obra" (entrevista individual, 16 de noviembre de 2023). Todo aquello cuestionado puede manifestarse mediante el imaginario, la intención creativa, una idea sensible o una necesidad de movimiento. En la materialización, se movilizan herramientas teórico-técnicas de la CC para manipular los elementos de la danza (cuerpo, movimiento, tiempo, espacio) y de la escena, dando existencia al mundo imaginado. Para los expertos, la materialidad reside en los elementos teórico-prácticos de la danza, la escena y la CC, así como en los soportes que permiten clarificar y visualizar la danza para "volver comunicable una impresión del mundo, una imagen, una sensación, etcétera, donde el cuerpo puede ser el medio y el mensaje" (Chavira, entrevista individual, 13 de noviembre de 2023). La inmaterialidad se vinculó con los procesos donde, mediante los elementos de la danza y las herramientas de la CC, lo intangible se lleva al cuerpo para transformarse en movimiento. Hickman destacó que trabajar la CC desde la inmaterialidad implica usar herramientas o metodologías mediante las cuales "bailarines o coreógrafos transforman una idea, una emoción o un sentimiento intangible, convirtiéndolos en movimiento a través de un proceso de abstracción que les permite expresar, mediante el cuerpo, ese hecho inmaterial" (entrevista individual, 9 de noviembre de 2023). Sobre qué conforma la inmaterialidad, Rivera encontró que "es todo aquello que influye en nuestra creatividad para dar paso a la construcción del movimiento" (entrevista individual, 7 de noviembre de 2023). Gómez añadió que involucra todo "aquello que me afecta a la hora de moverme, que permea en el momento de accionar mi cuerpo" (entrevista individual, 2 de noviembre de 2023). Chavira precisó que está integrada por referentes, entendidos como *"*aquellas inspiraciones concretas ligadas a una idea o deseo creativo, que ayudan a construir desde lo más

fundamental, como la postura corporal, hasta el despliegue del movimiento y su flujo de energía*”* (entrevista individual, 13 de noviembre de 2023).

Los expertos coincidieron en que la CC involucra un proceso que permite al creador conocer y explorar alguna subdimensión de su propia inmaterialidad, la cual comienza a materializarse mediante la metodología de creación y los soportes que genere. Según comentó Schwartz (entrevista individual, 16 de noviembre de 2023), el trabajo con la inmaterialidad puede realizarse desde el cuerpo y la exploración del movimiento, pero también a partir de un trabajo de mesa que permita a los bailarines involucrarse con "los conceptos que animan a la creación y al movimiento”, ya que este trabajo brinda al bailarín "las referencias de la obra para entrar en el mundo del coreógrafo”. Según los expertos, del cuestionamiento, indagación, análisis y reflexión, se desprende la dramaturgia de la obra —entendida como el discurso escénico—, lo cual requiere una *"*colaboración estrecha entre los intérpretes y el coreógrafo. Todos deben tener claro qué quieren decir o qué quiere decir el coreógrafo, y preguntarse por qué coinciden con él; si eso está claro, lo demás es una consecuencia*"* (Schwartz, entrevista individual, 16 de noviembre de 2023). Otra función de la inmaterialidad, según los expertos, es establecer un puente entre el creador y la potencialidad de los elementos disponibles. Es decir, la inmaterialidad reside en el diálogo entre lo que existe en el mundo (como realidad objetiva compartida) y el potencial significativo de esos elementos. Así, la inmaterialidad no se reduce a lo subjetivo (emociones, pensamientos, sensaciones), sino que abarca la capacidad de los elementos —objetos, cuerpos, sonidos— para detonar lo imaginario, emocional o cognitivo. Está involucrada en aquello que los objetos nos hacen recordar, sentir o imaginar, constituyendo un vínculo entre el bagaje de los bailarines y el potencial de los elementos integrados al proceso. En palabras de Chavira, la inmaterialidad puede entenderse como:

> Punto liminal que se establece en la interacción y diálogo entre lo que yo pienso, imagino y siento, y la potencialidad del elemento. Este capital inmaterial surge del diálogo entre mi yo y el potencial de lo que existe en el mundo, descubierto o propiciado por el sujeto. Dicho potencial depende tanto de las cualidades del objeto como del sujeto, y para materializarlo se requieren elementos concretos de la composición que permitan recuperar ese diálogo. (entrevista individual, 13 de noviembre de 2023).

Podemos observar que, para los expertos, la CC es un proceso de descubrimiento **y** aprendizaje. En este proceso, una función clave de la inmaterialidad es potenciar la capacidad

creativa tanto del sujeto como de los elementos que integran la obra, proceso que es mediado por las herramientas de la CC. La relación entre inmaterialidad y CC es de complementariedad ya que se puede partir de la inmaterialidad como recurso para un uso creativo y singular de las herramientas, o bien, explorar con estas herramientas para llegar a la dimensión inmaterial. En resumen, no importa el camino elegido; lo crucial es que ambas dimensiones estén presentes de manera equilibrada. Como señaló Rivera:

> La CC implica hacer el esfuerzo por bajar lo imaginario, emotivo o cognitivo al cuerpo y al movimiento; esto se relaciona con cómo entiendo la danza, mi cuerpo y cómo lo expreso […] aunque también puedo clarificarlo desde la experiencia misma del movimiento y la concientización de lo que este me genera. (entrevista individual, 7 de noviembre de 2023).

El proceso de CC enfrenta al creador y a los bailarines consigo mismos: con lo que son, piensan y sienten; con su comprensión del cuerpo, la danza y la creación; con sus deseos artísticos y personales, y con los recursos que utilizarán para llevar parte de sí a la escena. Por ello, la CC implica un proceso de indagación subjetiva e introspectiva, incluso en creaciones colectivas. Considerando lo referido por los participantes, la CC puede entenderse como un proceso para tender puentes entre las diversas dimensiones de la inmaterialidad, por ello, los expertos la definieron como:

1. Un proceso de confrontación e indagación personal y colectiva.
2. Un proceso de materialización mediante estrategias, herramientas y soportes.
3. Un proceso de negociación entre sujetos, inmaterialidades, materiales y potencialidades.

En los grupos de discusión, el estudiantado coincidió en que, aunque la inmaterialidad estuvo presente en sus procesos creativos, se requieren estrategias pedagógicas para concientizar su presencia e importancia, pues no fue hasta el ejercicio de introspección de las entrevistas que lograron nombrarla e integrarla como conocimiento específico.

Para los estudiantes de la UMICH, la inmaterialidad se manifiesta en la enseñanza de la CC a través de la voz del artista—su identidad, búsquedas e intereses—, así como por el impacto que las herramientas de CC generan en cada uno imaginativa, emotiva, cognitiva o estéticamente. Utilizan el término *poética personal* para referirse a esta voz creativa, a la cual describen como:

> Eso que te hace bailar de la manera en la que solo tú bailas, en ella está involucrada tu historia, tus vivencias y experiencias, se vincula con lo que te da satisfacción, con nuestros gustos personales […] La poética personal se ve reflejada en lo que eliges, en lo que bailas,

> en cómo bailas, en lo que te interesa, inspira o conmueve, en lo que quieres decir, por qué, para qué, dónde y hacia quiénes. Implica saber exteriorizar lo que tenemos en el interior. (Estudiante 1, grupo de discusión UMICH, 22 de noviembre de 2023).

Para este grupo de estudiantes, la poética personal representa su manera de pronunciarse como artistas. Esta pronunciación se materializa a través del movimiento y la creación coreográfica. Por ello, es fundamental el conocimiento, uso y apropiación de las herramientas teórico-prácticas que ofrece la disciplina, ya que, mediante estos recursos, los estudiantes pueden dar forma a su poética y a su labor creativa. Cabe destacar que el estudiantado de la Licenciatura en Danza de la UMICH hace referencia constante a la *poética personal* como una construcción derivada de procesos de reflexión, cuestionamiento y autoanálisis, que les permite encontrar su propia voz para posicionarse en el mundo de la danza. En el Capítulo II de esta investigación, se retomó a Cardona (2017, p. 9), quien define la poética como el "estudio de los principios y esencia del arte", y la describe como aquello que "integra todas las facultades de la psique dentro de un proceso creador". A partir de estas ideas, se analiza lo planteado por los estudiantes en relación con su poética personal. Ellos expresan ser alentados por las docentes a desarrollar procesos de autoanálisis, reflexión y concientización sobre sí mismos y su vínculo con la danza. Esta perspectiva contrasta con la definición de Cardona, que sitúa la poética como un estudio del arte en sí, más que del sujeto artista; sin embargo, la autora también señala que, en los procesos creativos, la poética busca integrar todas las facultades del sujeto. En ese sentido, el trabajo introspectivo que realizan los estudiantes fomenta una integración de saberes que se encarnan en sus cuerpos. Así, el proceso creativo, entendido como poético, se fundamenta en la capacidad del sujeto para conectarse consigo mismo y con su entorno, encontrando su esencia o identidad artística, la cual da sustento a su creación. Este proceso exige la integración de todas las dimensiones del sujeto, pues la acción poética en la creación dancística requiere que sentir, pensar y hacer confluyan simultáneamente. Para lograrlo, es necesario adoptar nociones de cuerpo, danza y creación vinculadas al arte posmoderno. En este contexto, se genera lo que Cardona denomina "experiencia poética", es decir, una vivencia en la que, a través de la práctica creativa, el sujeto se experimenta de forma integrada en diálogo con el mundo. Aquí, el conocimiento no se adquiere de forma externa, sino que emerge de la propia experiencia. Por tanto, la poética personal es producto de la reflexión y el cuestionamiento del sujeto hacia sí mismo. Este tipo de trabajo debería ser habitual durante el proceso creativo en la enseñanza de la CC, ya que permite descubrir y

construir una identidad artística propia. Desde esta perspectiva, los estudiantes conciben la CC como un espacio de encuentro entre lo práctico, lo emocional y lo intelectual de la danza. En ella, logran vincular el conocimiento teórico (entendido como externo) con sus intereses personales (entendidos como interioridad). Así, la CC se convierte no solo en un medio para desarrollar habilidades de creación dancística, sino también para explorar y afirmar su poética personal. Mediante la práctica de la CC, los estudiantes integran conocimientos adquiridos y generan saberes propios. A través de la creación, encuentran sentido y utilidad al bagaje técnico y teórico tanto de la CC como de otras áreas, incluidas las prácticas de movimiento. En este proceso, se transforman tanto los conocimientos como los propios sujetos. Como plantea Luna (2020), el proceso creativo permite al estudiante involucrarse en todos sus ámbitos (personal, social y cultural) y dimensiones (material e inmaterial). Así, la danza se convierte en el medio a través del cual el cuerpo expresa su conocimiento. Es decir, se vuelve un espacio donde convergen razón, subjetividad, emoción, percepción e imaginación. En este sentido, siguiendo a Green (2015), tanto las prácticas somáticas como los procesos creativos que se desarrollan en la CC son medios para conectar con uno mismo y con el mundo a través del cuestionamiento, la reflexión y la agencia.

En el grupo de discusión con estudiantes de la UNAY se observó que perciben una evolución en la enseñanza de la inmaterialidad, la cual ha cobrado mayor relevancia dentro de su programa. Si bien el desarrollo físico, técnico y mecánico del cuerpo sigue siendo importante, destacan que se ha fortalecido un tipo de conocimiento basado en el autocuestionamiento y la reflexión sobre el sentido que cada uno otorga a la danza, la creación y el movimiento: “no nos adentramos tanto a las formas, sino a cuestionarnos desde dónde nos movemos […] no es movernos por hacer formas, sino identificar por qué nos estamos moviendo” (estudiante 1, grupo de discusión UNAY, 14 de noviembre de 2023). El estudiantado coincide en que este enfoque, sustentado en el autoanálisis, les permite deconstruir saberes previos y reconocer que la inmaterialidad atraviesa sus procesos creativos; sin embargo, advierten que poder nombrarla y caracterizarla le otorga mayor peso frente a la materialidad del cuerpo, consolidándola como conocimiento específico: “La enseñanza de la inmaterialidad siempre ha existido, pero no siempre se ha hablado de esto […] tenemos que entender los elementos para nombrarlos y explicarlos” (estudiante 3, grupo de discusión UNAY, 14 de noviembre de 2023).

Para los expertos, la presencia de la inmaterialidad en la educación profesional de la danza ha evolucionado lentamente. En los inicios de la institucionalización prevaleció un enfoque físico

y técnico derivado de la inserción de la danza en el ámbito escolar como extensión de la educación física, y no como disciplina artística: “la danza entró al sistema escolarizado a través del deporte, no a través del concepto de la danza como arte” (Schwartz, grupo de discusión con expertos, 18 de noviembre de 2023). De acuerdo con Schwartz, esta orientación se reforzó con la enseñanza del ballet, sustentada en un ideal de belleza y virtuosismo corporal. Con la llegada de la danza moderna a México surgió una confrontación entre quienes defendían esa tradición y quienes reivindicaban un discurso expresivo y conceptual, lo que llevó a “buscar ese algo inmaterial que sustenta al movimiento y que permite hacer una diferencia con el deporte” (grupo de discusión con expertos, 18 de noviembre de 2023). De ahí que los programas educativos se hayan orientado, en su mayoría, a formar intérpretes con fuerte énfasis técnico, mientras que solo algunos—más recientes—privilegian el trabajo somático y creativo. Estas tendencias evidencian un desequilibrio entre las dimensiones material e inmaterial de la danza. Los expertos coinciden, por tanto, en la necesidad de que los programas y docentes se pregunten cómo equilibrar ambas dimensiones, incluso en formaciones centradas en la ejecución, pues “la conjunción entre el trabajo técnico del movimiento y la internalidad de la danza es lo que permite que las danzas sean elementos escénicos vivos, porque provienen de experiencias, de visiones del mundo y de todo aquello que proviene de la inmaterialidad” (Schwartz, grupo de discusión con expertos, 18 de noviembre de 2023). De ahí la importancia de trabajar de manera consciente y equilibrada ambas dimensiones, integrando la inmaterialidad como un elemento concreto del diseño curricular. Los expertos señalaron que la esencia artística del ballet se reflejó en el cuerpo idealizado de los bailarines, idealización que, además de responder al régimen estético occidental y hegemónico, se sustentó en la razón, la cientificidad y el enfoque tecnocrático de la enseñanza de la danza. Estas bases consolidaron una pedagogía de sometimiento del cuerpo mediante lenguajes codificados de movimiento que, al institucionalizarse, se transformaron en técnicas sustentadas en la imitación y la repetición. Frente a ello, cuando el estudiantado habla de una educación centrada en la reflexión y el autoanálisis, señala un tránsito hacia una noción del cuerpo como sujeto en continua transformación. Esto implica que la educación dancística comienza a liberarse de ideologías estéticas y creativas heredadas, integrando en las aulas el legado de la danza posmoderna, que coloca al individuo en el centro del proceso educativo y creativo. Estas nociones se aproximan al concepto de “cuerpo rizomático” trabajado por Ovalle (2021), Sabrina (2015), Olvera (2013) y Tamayo (2012), analizado en el capítulo II de esta investigación. Bajo esta perspectiva, el cuerpo no es un objeto

fijo ni autónomo, sino un sujeto dinámico, indisciplinado, complejo y abierto a la transformación. No está determinado por la mente que lo idealiza, por la emoción que lo predetermina, ni por los lenguajes que lo norman, es un cuerpo en proceso, que busca su identidad mediante la concientización de sus prácticas, búsquedas y deseos. A diferencia de la noción de *cuerpo permeable* de Laberge-Côté (2018), el cuerpo se deja atravesar y transformar por otras instancias al mismo tiempo que las afecta, asumiéndose como potencia creativa.

El estudiantado reconoció, no obstante, que en su formación conviven las tradiciones heredadas del ballet y la danza moderna—con sus cánones de belleza física y autoexpresión—con propuestas posmodernas que buscan romper los regímenes reproducibles de movimiento. En la danza moderna, la inmaterialidad se entendía como idea creativa que guiaba el proceso de composición, ya fuera en forma de discurso expresivo o de tema estructurante. El posmodernismo, en cambio, rompió con esta noción preconcebida y apostó por el movimiento como recurso primigenio, liberando a la danza de su subordinación al discurso, a la música o a la escena. Las corrientes filosóficas contemporáneas, como el materialismo y el neomaterialismo, acentuaron el valor de la materialidad del cuerpo, reconociendo su capacidad creativa, de autoorganización y de agencia. Desde esta perspectiva, la danza posmoderna se sustentó en la exploración de la materia y de las relaciones que produce a través del movimiento (Rowan, 2016). Ello provocó que la inmaterialidad, entendida como esencia del arte y de la danza, comenzara a diluirse mediante la incorporación de materiales y recursos externos a la disciplina. La creación dancística posmoderna emergió así del cuerpo-sujeto, de sus experiencias de vida, de las sensaciones que surgen en el movimiento y de la interacción con el entorno. Desde estas experiencias cotidianas, la danza conectó con el público a través de la diversidad corporal y del espacio compartido entre intérpretes y espectadores. La libertad y la autonomía creativa que caracterizaron al posmodernismo están presentes en los procesos y conocimientos que los estudiantes desarrollan en las asignaturas de CC, donde el trabajo creativo se afirma como vía de exploración y producción de sentido.

Se concluye que la relación entre la inmaterialidad y la enseñanza de la CC es interdependiente, pues la afección de una sobre la otra es recíproca. Las subdimensiones de la inmaterialidad inciden en el uso que cada estudiante hace de los elementos teóricos y técnicos de la CC, mientras que estos mismos elementos modifican la inmaterialidad y las subdimensiones que sustentan el trabajo creativo. En la CC, la inmaterialidad cumple una función esencial al constituir el motor de la creación, ya que orienta las decisiones del proceso creativo para desarrollar lo

perceptible de la danza a través de: los elementos de movimiento, las herramientas teórico-prácticas y las estrategias metodológicas de composición. Esta puede manifestarse mediante la: imaginación, intención, idea conceptual, necesidad sensible o motivación expresiva; y a través de diversos canales, tales como el movimiento, la palabra, la intuición o la creatividad en el uso de los recursos de la disciplina. Dentro del proceso creativo, entendido como proceso social, la inmaterialidad emerge en la interacción entre los participantes, y se expresa mediante el diálogo y el movimiento. Así, puede entenderse también como la convergencia creativa de los sujetos para dar lugar a lo material de la danza. Trabajar con la inmaterialidad de manera consciente implica procesos de reflexión, introspección y cuestionamiento personal o colectivo en torno a intereses y necesidades creativas. Dichos procesos, al articular mente, cuerpo y emoción, configuran un cuerpo reflexivo, sensorial y emotivo que favorece la construcción del yo y el descubrimiento de la identidad artística. La inmaterialidad, como intención o motivación creativa, puede situarse en la mente como idea, en el cuerpo como impulso, en la mente y el cuerpo como emoción, en la memoria como bagaje o en la colectividad como interacción. Por tanto, se manifiesta en lo pensado, imaginado, sentido, reaccionado o dialogado, y es a través de los elementos de la CC, que estas posibilidades se traducen al movimiento y se materializan como resultado de un proceso de mediación entre la inmaterialidad y los fundamentos teóricos de la disciplina.

Figura 2

Funciones de la inmaterialidad en el proceso educativo de la CC

Nota. Elaboración propia

7.3 Estrategias didácticas de la inmaterialidad

El objetivo de este apartado fue identificar, analizar y caracterizar las estrategias didácticas que permiten a los docentes integrar la inmaterialidad como elemento de aprendizaje en la práctica educativa de la CC, y al estudiantado, desarrollar conocimientos vinculados con ella. Con ello se atiende al cuarto objetivo particular de la investigación, orientado a estudiar los procesos pedagógicos de la enseñanza de la CC para reconocer las estrategias mediante las cuales la inmaterialidad se incorpora en el proceso educativo.

En las entrevistas realizadas a estudiantes de ambas Licenciaturas se encontró un consenso: la improvisación y la exploración de movimiento son las estrategias que más favorecen el trabajo creativo desde la inmaterialidad. La improvisación, sustentada en ideas, sensaciones o imágenes, posibilita generar movimiento a partir de la reacción corporal y la intuición. Macías (2017) la define como "la serie de principios que guían la invención espontánea a partir de la que se produce material que luego será organizado de acuerdo con las singularidades del trabajo en cuestión" (p. 90). Esta definición cobra vida en la experiencia de los estudiantes quienes afirman que crear:

> Desde los impulsos, la concentración, desde estar en el aquí y el ahora nos lleva a la composición instantánea desde pautas muy específicas que podían desarrollarse de muchas maneras a partir de los impulsos, de la reacción, no desde el pensar, para mí es algo muy instintivo. (Zaragoza, entrevista individual, 6 de noviembre de 2023)

Para los estudiantes, la intuición se concibe como un tipo de verdad que no depende del raciocinio, sino de un conjunto de factores y dimensiones indisociables que guían la toma de decisiones creativas: "si sobrepienso las cosas no voy a poder tomar una decisión tan asertiva como es confiar en mi propia intuición, en lo que podemos hacer con lo que ya sabemos en el momento presente" (Poot, entrevista individual, 9 de noviembre de 2023). En el caso de la UNAY, los estudiantes señalaron que la improvisación cumple distintas finalidades. Por un lado, les permite partir del cuerpo para generar material de movimiento que posteriormente experimentan y resignifican en la obra. Por otro, puede originarse en una idea creativa o sensible, lo que requiere procesos de cuestionamiento e indagación personal que clarifiquen su motivación y les ayuden a diseñar consignas para conducir a los bailarines hacia la materialización del sentido de la obra:

> Para determinar las consignas partimos de cuestionarnos qué queríamos decir; ese era un trabajo que teníamos que hacer por nuestra cuenta, de manera individual, para llegar a la

> clase con las consignas listas para improvisar y aprovechar el tiempo. (Salas, entrevista individual, 7 de noviembre de 2023)

La improvisación se consolidó como la estrategia creativa que permitió a los estudiantes generar conexiones entre el mundo del creador y de los intérpretes, entre sensibilidades, cuerpos e imaginarios. Trabajar con alguna subdimensión de su propia inmaterialidad implicó recurrir a memorias de experiencias pasadas para revivirlas o recrearlas en el plano físico, emotivo y sensorial. En palabras de Poot: "las docentes se encargaban de hablarnos sobre sensaciones, sobre revivir, recordar o recrear ciertos momentos de nuestras vidas" (entrevista individual, 9 de noviembre de 2023). Así, el proceso creativo y la obra nacieron de lo que cada uno sentía y experimentaba:

> Fue algo que nació desde lo que nosotros sentíamos, tanto de manera física como desde el interior, desde nuestras historias de vida o lo que sea que nos inspirara, ya sea para hablar de algo en particular, o de la manera en que nosotras interpretamos nuestro presente y accionamos. (Zaragoza, entrevista individual, 6 de noviembre de 2023)

El estudiantado señaló que estructuraban las improvisaciones a partir de consignas derivadas de procesos de reflexión e introspección sobre el contenido, la intención o la idea creativa. En este sentido, el cuestionamiento sobre sus intereses artísticos y estéticos fue el detonador del proceso pues les permitió descubrir, elegir y precisar lo que deseaban abordar en la obra. Así, la improvisación se convirtió en la vía de acceso a las diversas capas de la inmaterialidad de los bailarines, permitiendo que estas afloraran a través del cuerpo en movimiento:

> La inmaterialidad se abordaba a través de experiencias de vida mediante la introspección respecto a nuestros sentires sobre nosotros mismos y cómo percibimos la danza; esto nos permite abrir nuevas perspectivas sobre la creación al saber que hay maneras de crear a partir de mi inmaterialidad.
>
> (Poot, entrevista individual, 9 de noviembre de 2023)

El proceso de introspección generó conexiones entre la motivación creativa y los conocimientos previos de cada estudiante, permitiéndoles reelaborarlos y llevarlos a la danza mediante las herramientas teóricas de la disciplina. Se articularon así, ideas, emociones, deseos y saberes propios con las propuestas de las docentes, las experiencias previas en la danza y la práctica creativa como proceso educativo. En este sentido, la creación coreográfica se constituyó como un entramado entre saberes personales y disciplinares, entre intenciones y recursos, entre lo

imaginario y lo real, entre materialidad e inmaterialidad. Como señalan Aguilar (et al., 2022), en la educación se reconoce "que el ser humano llega a un momento formativo con ciertos saberes proporcionados por el entorno en el que se encuentre, y para lograr desarrollar adecuados aprendizajes significativos en cada individuo, es necesario retomar sus conocimientos previos" (p. 57). En la improvisación, este bagaje se convirtió en sustento de las consignas y en detonador de problemas creativos que los bailarines debían resolver corporalmente a través del movimiento y la intuición. No se trató de un ejercicio de raciocinio "descorporeizado" ni de una mera ejecución de segmentos corporales delimitados por técnicas previamente aprendidas—estructuras de poder que predeterminan el movimiento—, sino de un ejercicio de saberes corpóreos, intuitivos y complejos que circulan por todo el cuerpo. La improvisación, de este modo, enfrenta a los bailarines con consignas estructuradas como un diseño abierto: pautas concretas pero ilimitadas, que se resuelven desde el potencial del imaginario y el bagaje personal para transformarse, desestructurarse y recomponerse en movimiento. Como expresó Tulais: "quitarse todas esas estructuras de poder por medio del imaginario" (entrevista individual, 15 de noviembre de 2023).

Esta noción se vincula con la teoría del Cuerpo sin Órganos (CsO)[57] de Deleuze y Guattari (1990), retomada de Antonin Artaud. El CsO concibe el cuerpo como vida no organizada, en oposición al organismo estratificado y predeterminado. Más que una identidad fija, se entiende como potencia, como devenir y como posibilidad de transformación constante, donde las partes del cuerpo no están sometidas a funciones predeterminadas, sino abiertas a intensidades y fuerzas externas, entre ellas la educación. En la CC, el CsO se manifiesta a través de la improvisación, en ausencia de significaciones preconcebidas, y se constituye como potencia a partir del imaginario, la intuición y la agencia del cuerpo. De acuerdo con Deleuze y Guattari (1990), el CsO solo puede ser ocupado por intensidades, entendidas como energías temporales que atraviesan el cuerpo, circulan en él y encuentran salida en el movimiento. Cada intensidad genera una resonancia particular y abre posibilidades creativas en el sujeto. En la danza, este principio potencia la capacidad de transformación del bailarín. En la misma línea, Lin Durán (1993) señala que la improvisación permite el desarrollo de potencialidades y conocimientos, contribuyendo a la emergencia de la personalidad del intérprete, quien reconstruye su identidad a partir del reconocimiento y aceptación de sí mismo, liberando la sensibilidad y la subjetividad al "integrar en la acción el mundo subjetivo y sensible" (p. 45). Por ello, la improvisación se constituyó como

[57] En adelante CsO.

una estrategia pedagógica capaz de favorecer en los estudiantes el reconocimiento de su potencial individual, de los sujetos con los que trabajan y de los recursos que emplean, situándose como puente entre la inmaterialidad, la creación y la educación en la CC.

La experimentación constituyó la estrategia mediante la cual el estudiantado pudo utilizar, aplicar y apropiarse de los recursos de la CC. Esta les permitió emplear las herramientas de la disciplina como variables para materializar su intención creativa, la cual funcionó como eje de control para observar y evaluar si lo generado respondía a lo deseado. En ese sentido, tanto la intención como los propios sujetos del proceso transformaron los elementos, recursos y herramientas al ser utilizados bajo la lógica de la obra y del proceso creativo. La exploración, con un tinte lúdico, les permitió jugar y probar con lo que la asignatura les brindaba, así como con cualquier otro elemento disponible. Indagar en los recursos que exploraban les permitió conocerlos y, al mismo tiempo, reconocerse a sí mismos a través de ellos. De ahí que la exploración se diera en un doble sentido: por un lado, investigar el potencial de los recursos teórico-prácticos de la disciplina sin supeditarlos a una intención creativa específica; y por otro, explorar sus ideas y su propia creatividad, lo cual contribuyó a que descubrieran y afirmaran su voz creativa.

> Explorar para saber qué es lo que me sirve a mí, a mi proceso creativo y a mi obra, es un trabajo de introspección que me ha permitido partir de lo que mi cuerpo siente a través de ciertos estímulos en donde se involucran los sentidos, las emociones y sensaciones que exploro con mi cuerpo y con ciertas herramientas que me proporcionaron en las clases para conjugarlas todas en un lenguaje. (Poot, entrevista individual, 9 de noviembre, 2023)

En la UMICH, el proceso de creación partió de la experimentación y exploración mediante la improvisación con los elementos de la danza y de la escena a través de los recursos de la CC. De este modo, ambas estrategias abrieron la puerta al potencial creativo de la disciplina para generar o construir el discurso coreográfico, descubrir la intención creativa o encontrar el sentido estético de la obra.

La Dra. Luna explicó que los procesos educativos en creación dentro de su programa se organizan en dos etapas, cada una correspondientes a una asignatura de CC. En la primera, el proceso creativo se orienta hacia el estudiante y al descubrimiento de su voz y de su propio movimiento para “la construcción o ampliación del lenguaje; eso requiere trabajar la apertura hacia el contacto con las otras personas, integrar la conciencia de sí y el gozo en el cuerpo” (entrevista individual, 15 de noviembre, 2023). En esta fase inicial, los estudiantes exploran con los elementos

de la danza y la escena sin perseguir un sentido estético específico, solo para conocer y observar el potencial de estos. En la segunda asignatura, la dimensión inmaterial otorga sentido al uso de herramientas, recursos y elementos que cada estudiante selecciona; paralelamente, el trabajo se desplaza de lo individual a lo colectivo, con la finalidad de clarificar progresivamente el discurso, la intención o el contenido de la obra mediante referentes visuales, sonoros, imaginarios o kinestésicos que profundizan la idea creativa.

> Hasta el momento en que toman CC es que los empezamos a invitar a un proceso de dirección, a un proceso creativo que relaciona diversas corporalidades (...) se empieza a trabajar en las relaciones entre los cuerpos, con el espacio, en el ensamble de diversas acciones, etcétera; en este proceso, las herramientas disciplinares les permiten tener por dónde empezar. (Luna, entrevista individual, 15 de noviembre, 2023)

A pesar de la importancia que los participantes atribuyen a encontrar y clarificar la intención creativa antes de adentrarse en el proceso, la maestra Zugazagoitia (UNAY) subraya que la exploración y el juego con los elementos de la danza y los recursos de la CC, incluso sin una intención específica, les proporciona un bagaje experiencial sobre el cual sustentar sus decisiones al iniciar la creación:

> Si bien, del cuestionamiento, la introspección y el autoanálisis puede surgir la inmaterialidad como algo sorpresivo o inesperado, o puedo partir del imaginario para luego materializarlo, también puedo partir de juegos de movimiento sin ninguna idea preconcebida para que aparezca un material que nos diga algo y nos sorprenda. La inmaterialidad puede desprenderse de juegos que se hagan con los elementos de la danza. (Zugazagoitia, entrevista individual, 6 de noviembre, 2023)

La exploración constituye una estrategia fundamental en los procesos educativos y creativos, pues permite situar a los elementos teóricos de la CC en el centro del aprendizaje a través de la experiencia. Como señalan Bloom y Chaplin, “la improvisación involucra la exploración, la creación y la acción simultáneas y espontáneas {...} permite experimentar con los elementos coreográficos” (1996, 26). Mediante improvisación, experimentación y exploración, tanto coreógrafos como bailarines pueden encontrar el sentido de la obra o generar material de movimiento que posteriormente será valorado, seleccionado, jerarquizado y estructurado para su materialización. Estas estrategias, trabajadas desde el imaginario y lo sensible, colocan a la dimensión inmaterial por encima de la materialidad del cuerpo y de la fisicalidad del movimiento.

Los testimonios de los participantes muestran que la dimensión inmaterial estuvo presente como un elemento necesario para la creación; no obstante, su concientización, conceptualización e incorporación como conocimiento educativo requieren procesos de explicitación que hagan evidente su papel en el aprendizaje.

Para el estudiantado, las herramientas de la CC son un medio que no solo facilita integrar la inmaterialidad en el proceso creativo, sino también enfrentarla, manipularla e incorporarla en el cuerpo a través del movimiento. Tanto bailarines como coreógrafos desarrollan recursos específicos para trabajar con la inmaterialidad. En el rol de bailarines, los estudiantes reconocen que la investigación corporal puede apoyarse en referentes visuales, imaginarios, emotivos o sensoriales que les permiten comprender la propuesta del coreógrafo; al explorar con los recursos de la CC desde estos referentes, logran una comprensión más clara de lo que se busca expresar y trasladarlo al movimiento. En el rol de coreógrafos, destacan que la concientización de la idea o intención de la obra resulta esencial, y que recursos como la verbalización y la escritura les ayudan a clarificarla. Asimismo, la observación y el análisis, tanto de lo que ellos mismos exploran como de lo que resulta más funcional para los bailarines, son estrategias que guían sus decisiones creativas y la selección de herramientas. Finalmente, la libertad del bailarín para explorar, probar, imaginar, ejecutar e integrar su creatividad depende en gran medida del coreógrafo, de su método de trabajo y de la forma en que concibe el arte, la danza y la CC.

Lo que se concluye respecto a los procesos creativos experimentados por los estudiantes es que, en ambas comunidades, la inmaterialidad estuvo presente a través de dos rutas de creación. En la primera, se parte de una idea o intención expresiva de la cual emerge un contenido temático que vincula a cada participante de manera particular; este germen impulsa el desarrollo del proceso creativo y orienta la toma de decisiones sobre los recursos y elementos que materializarán la obra. En la segunda ruta, el punto de partida son pautas, consignas o indicaciones que conducen a los bailarines a accionar el cuerpo; en este caso, la subjetividad se transforma en algo perceptible—el movimiento—a través de la reacción instintiva a dichas consignas. La inmaterialidad se sitúa aquí en todo aquello que precede o guía esa reacción: intuición, bagaje, contexto, experiencias y deseos, factores que determinan la manera en que el bailarín se vincula con la estructura de la improvisación. Cada intérprete, así, convierte las pautas en un estímulo personal que funciona como detonador creativo. En la primera ruta, la improvisación surge en función de un tema, intención o idea que permite a los bailarines encontrar estímulos detonadores de imaginación,

creatividad, sensibilidad y movimiento, conectando con su contexto o evocando experiencias y emociones. En la segunda, la improvisación se construye a partir de sensaciones, emociones o estados imaginarios, enriquecidos con las herramientas de la CC trabajadas en la asignatura. Así, mientras la primera ruta corresponde a un proceso cognitivo sustentado en la motivación creativa —definir el "qué" para luego buscar el "cómo"—, la segunda responde a un proceso basado en la intuición y la acción, donde la experimentación y la exploración son las vías para descubrir el sentido de la obra y reconocer al cuerpo como conciencia encarnada y agente de creación. Ambas rutas se potencian mediante actividades introspectivas y colaborativas. En ellas, la labor del coreógrafo consiste en articular coherentemente las dimensiones materiales e inmateriales que emergen durante el proceso creativo para integrarlas en una unidad: la obra. En este sentido, las dos vías identificadas por los estudiantes coinciden con las que la teoría de la CC denomina vía racional (caracterizada por el razonamiento estructurado de los elementos de la danza) y vía intuitiva (guiada por un impulso interno no necesariamente explícito ni clarificado). Fernández (et al., 2010), señalan que el movimiento posee dos dimensiones: una física o externa, vinculada con tiempo, espacio y energía; y otra interna, relacionada con sensaciones, estados emocionales, imaginarios e intenciones. Esta última es la que aquí se ha denominado "dimensión inmaterial", mientras que por "dimensión material" se entiende a todo aquello que constituye el plano existencial de la obra. Independientemente de la ruta creativa que elijan los estudiantes, la improvisación se revela como estrategia creativa fundamental, pues les permite conocer, conectar, analizar y comprender su propia inmaterialidad a través del diálogo que establecen con las herramientas del campo. La dimensión inmaterial transforma dichas herramientas en instrumentos de lo espiritual, lo emocional, lo sensorial o lo energético.

Se encontró que los estudiantes de ambas licenciaturas emplearon de manera indistinta los términos *exploración* y *experimentación*. Sin embargo, resulta necesario distinguirlos pedagógicamente para clarificar su uso en la enseñanza de la CC. De acuerdo con Coll (1999), la experimentación implica control de variables y la creación de situaciones privilegiadas en las que sea posible prever su incidencia sobre el comportamiento. Por el contrario, la exploración permite un acercamiento libre al objeto de estudio, sin restricciones externas. En el ámbito de la CC, la exploración facilita al estudiante aproximarse, conocer y analizar de manera aislada los elementos de la danza y las herramientas compositivas. Fernández (2018), agrega que esta práctica posibilita al bailarín vivenciar y concientizar las variaciones que puede otorgar al movimiento mediante la

alteración de sus componentes, mientras que Lynne y Tarin (2014) destacan su valor pedagógico al integrar la dimensión corporal en la comprensión de los elementos. En el mismo sentido, Bloom y Chaplin (1996) señalan que la exploración permite identificar la naturaleza y el alcance de cada recurso creativo, ya que la separación favorece la percepción de sus características. Otros detonadores creativos destacados fueron la memoria corporal, la observación de patrones de movimiento cotidianos y la transmisión eficaz de la intención creativa a los bailarines. Este último recurso resulta clave, pues permite compartir con el grupo tanto la intención como el imaginario del coreógrafo, generando estados anímicos y corporales que amplían la creación colectiva. Es relevante señalar que los procesos creativos vividos por los estudiantes estuvieron mediados por acciones colectivas que consideraron indispensables para la toma de decisiones. Tales acciones no solo dieron forma a la metodología de creación, sino que también propiciaron el encuentro con su propia voz y mirada coreográfica. Al respecto, Macías (2017) sostiene:

> Para que exista un quehacer coreográfico debe existir la finalidad de mirar coreográficamente, de ordenar o reordenar tiempos, espacios y cuerpos, sean estos partícipes de los territorios del arte o no {...} Entonces, tenemos un conjunto de elementos que provocan una sensibilidad y un diálogo corporal, y requieren de la interferencia, por lo menos de la observación {...} de la lógica de relación e imbricación que da una mirada coreográfica. (pp. 211-212).

Vinculada al tipo de proceso creativo y social del estudiantado, esta noción resalta que, aunque el trabajo se realice de manera colaborativa, se encuentra guiado por un sujeto particular: el coreógrafo, cuya mirada posibilita distinguir, estructurar y delimitar los elementos y acciones que darán forma a la obra. Como podemos observar, la figura del creador, autor o coreógrafo sigue presente aun cuando la creación se plantea como colaborativa. Es decir, el proceso continúa supeditado a la organización del coreógrafo, quien funge como la figura que determina las presencias, así como el uso de los elementos involucrados. En relación con ello, Macías (2017) se pregunta de qué manera sería posible eliminar la figura del coreógrafo, ya que, al hacerse presente en la creación colectiva en calidad de dramaturgo, guía, director o convocante, termina por configurar nuevamente el proceso de creación como una estructura social jerárquica, que imprime verticalidad a las relaciones y delimita tanto la interacción como los roles y funciones de los integrantes: “la posición y el rol que asume el coreógrafo ante su grupo es una condición básica para el establecimiento del encuadre” creativo (Islas, 2006, p. 147). La solución podría encontrarse

en accionar una mirada coreográfica colectiva, en la que las decisiones sobre el proceso surjan del consenso. A este tipo de prácticas apuntan algunas estrategias descritas por el estudiantado, aunque la figura del coreógrafo permanezca fuertemente arraigada.

El siguiente testimonio de una estudiante introduce lo que aquí denominaremos *Estrategias Colaborativas para la Creación Coreográfica*: "posterior a la improvisación y a la observación de los otros, nos reunimos y cuestionamos sobre lo que puede funcionar para recuperarlo o descartar" (Cárdenas, entrevista individual, 9 de noviembre de 2023). Los estudiantes señalaron que el proceso creativo se enriquece mediante el diálogo y la retroalimentación de compañeros y maestras, quienes, al ofrecer sus aportaciones, se convierten en espectadores, cómplices y colaboradores de la obra. De este modo: observación, reflexión, cuestionamiento, verbalización, diálogo, retroalimentación e introspección, constituyen actividades de comunicación grupal y negociación que fortalecen el proceso creativo a partir de la puesta en común de ideas en un marco colaborativo. El trabajo colectivo de observación y retroalimentación permitía al estudiante-coreógrafo, en función de los comentarios recibidos, repensar, reestructurar, afianzar o modificar su proceso, su forma de interactuar con los bailarines y el uso de las herramientas de la CC; en consecuencia, todo lo que la colectividad observa y comenta se convierte, potencialmente, en un aporte al desarrollo de la obra. Espinoza (2021) explica que el propósito de las estrategias colaborativas es "modificar la mirada complaciente y crear una disposición abierta a valorar lo que ofrece el ensayo-error como proceso de enriquecimiento activo de conocer y compartir" (p. 101), cuyo objetivo es "articular diferencias de ver, pensar y sentir entre los participantes" (p. 96). No obstante su valor, el autor advierte que estas estrategias "necesitan ser sistematizadas y convertidas en orientadores pedagógicos flexibles, capaces de usarse y modificarse, según el tipo de objetivo y tarea que se realiza con los estudiantes" (p. 100). En la misma línea, Macías (2017) sostiene que la creación coreográfica se configura a partir de "experiencias de diálogo en las que el quehacer artístico se diluye en el trabajo colectivo que abiertamente privilegia el encuentro, la apropiación de la palabra de los otros y visibiliza que ningún producto o evento es resultado de la individualidad" (p. 163). Esto se refleja en los comentarios de algunos participantes:

> El proceso creativo se abordó como un proceso social sustentado en la observación y retroalimentación, en donde se daban sugerencias que el coreógrafo podía o no tomar. La retroalimentación es una invitación en potencia, es una propuesta para pensar y para construir." (Luna, entrevista individual, 15 de noviembre de 2023)

> Era muy enriquecedor que los compañeros comentaran tu trabajo, las docentes nos dieron retroalimentación en cada etapa, mucho de lo que se logró fue por el diálogo que tuvimos. Las observaciones de los demás nos dan la visión del público antes de tiempo, y eso te ayuda a clarificarte." (Díaz, entrevista individual, 17 de noviembre de 2023)

En ambos testimonios—el primero de una docente y el segundo de una estudiante—la observación, la verbalización y la retroalimentación aparecen como estrategias didácticas en la enseñanza-aprendizaje de la CC, que permiten orientar la práctica educativa hacia procesos de creación colaborativa. Otras estrategias utilizadas para introducir al estudiantado al ámbito de la creación dancística incluyen la lectura y reflexión de referentes teóricos fundamentales en la enseñanza de la CC y en el estudio de los elementos de la danza; la observación y el análisis de obras existentes de coreógrafos reconocidos nacional e internacionalmente, con la intención de que el estudiante vaya construyendo o reconociendo su propio sentido estético; y estrategias didácticas basadas en el aprendizaje por problemas. Según Mansilla y Beltrán (2013), las estrategias didácticas son actividades diseñadas por el docente para promover y facilitar el aprendizaje, cuya complejidad depende del nivel educativo, del contenido abordado y del propósito pedagógico: "la estrategia didáctica se concibe como la estructura de actividad en la que se hacen reales los objetivos y contenidos" (p. 29). Como se discutió en el capítulo V[58] de esta investigación, si bien los contenidos académicos conforman el marco teórico que delimita la práctica pedagógica y los aprendizajes, las estrategias didácticas constituyen el puente entre el contenido curricular y la práctica, entre el conocimiento dado y el aprendizaje generado, entre la enseñanza (docentes) y el aprendizaje (estudiantes). Las estrategias didácticas que el docente plantea, reflejan su posicionamiento frente a los principios ideológicos presentes en los contenidos de asignatura; mientras que los aprendizajes son el resultado de experiencias significativas logradas a través de estrategias didácticas en las que el estudiante es copartícipe. Las estrategias didácticas permiten a los docentes "desarrollar los contenidos de un programa y transformarlos en un concepto con significado" (Orellana, 2017), generando intercambios entre los conocimientos teóricos y los conocimientos de los estudiantes para la construcción de nuevos saberes. En ese sentido, los contenidos de asignatura reflejan un conocimiento extraído de la práctica para su sistematización, transformándose en la teoría que la disciplina ofrece para su estudio y enseñanza. Por sí solos,

[58] Para más información revisar el apartado 5.1.2 Los contenidos de aprendizaje desde la teoría curricular.

estos contenidos, al margen de cualquier actividad, no generan procesos ni conocimiento; se requiere algo que los movilice, y son las estrategias didácticas las que les dan sentido, permitiendo generar experiencias y aprendizajes. Sin estrategias didácticas, los conocimientos que rigen la práctica educativa de la danza no lograrían trascender su nivel teórico o técnico.

Las técnicas en la danza, como se vio en el capítulo II (El cuerpo en la danza), han sido el medio para dominar, controlar, transformar y estructurar el cuerpo y su movimiento. Foucault (2002) agrupa este tipo de acciones dentro de la categoría "tecnología política del cuerpo", que dispone de principios, herramientas y procedimientos que, mediante segmentos perfectibles (pies, piernas, brazos, torso, etc.), han diseccionado al cuerpo para adoctrinarlo. Este proceso ha contribuido a la fragmentación de la danza en áreas disciplinares aisladas y tecnificadas; Foucault denomina este fenómeno "instrumentación multiforme", caracterizada por imponer procedimientos valorados por su eficacia para transformar el cuerpo a partir del control y la voluntad de sometimiento de los sujetos. Las técnicas de la danza son un claro ejemplo de poder, ya que su conocimiento está organizado y sistematizado para aplicarse en la educación con el objetivo de dominar y transformar a los sujetos. Las estructuras de poder en la enseñanza de la danza se observan en el diseño curricular, especialmente en los contenidos de aprendizaje donde se asientan elementos que permiten ejercer un poder educativo disciplinante sobre las subjetividades. Estas estructuras se conforman por los principios ideológicos de la educación y por las disposiciones teóricas de cada área disciplinar.En la CC, los elementos, recursos y herramientas se validan a través del cuerpo y el movimiento al generar discursos dancísticos que involucran el dominio del cuerpo, la subjetividad, la mente y la emoción. Aunque en la enseñanza de la CC, los elementos disciplinares no se denominan técnicas, siguiendo a Foucault, al ser elementos teóricos y procedimentales que manipulan y transforman los elementos de la danza —fragmentados en cuerpo, movimiento, tiempo y espacio— se convierten en técnicas para la creación, recopiladas y sistematizadas según su utilidad pedagógica.

Los elementos educativos que integran la CC son producto del ordenamiento histórico y evolutivo de los conocimientos que la danza ha generado; por lo tanto, no son atribuibles a una institución concreta, sino al campo de la CC. Los conocimientos técnicos pueden liberarse de la función para la que fueron sistematizados al vincularse directamente con el sujeto que los utiliza; esto implica un uso instrumental de los conocimientos disciplinarios. Del Castillo y Montiel (2009) explican que las herramientas proveen un efecto pragmático que permite ejecutar una tarea,

funcionando como intermediarios entre el sujeto y la actividad. La herramienta se distancia de la práctica al transformarse en teoría, pero puede acercarse nuevamente al usuario al convertirse en instrumento, vinculado a la situación y finalidad de su uso. Así, el sujeto actúa como intermediario entre teoría y práctica, apropiándose de las herramientas y adaptándolas a sus fines, incluso transformándolas. La enseñanza de las herramientas de la CC no debe limitarse a su conocimiento como bagaje teórico-práctico; su implementación en el aula debe aspirar a un uso de estas como instrumentos creativos específico para cada estudiante, proceso y obra, que le permitan a los estudiantes reconfigurar el conocimiento según el contexto y objetivos. La herramienta, en su uso instrumental, permite que el estudiante reorganice el conocimiento al interactuar con este. La apropiación de las herramientas da paso a su reconfiguración en función del sujeto, del contexto y de las finalidades bajo las que son utilizadas. Transferir lo instrumental del cuerpo en la danza a la utilidad que cada sujeto da a las herramientas de la CC libera al cuerpo, rompiendo con la visión tradicional del cuerpo como instrumento de comunicación y belleza. A partir de las aportaciones de los participantes, se identificaron componentes, elementos, recursos, herramientas y estrategias vinculadas a la enseñanza de la inmaterialidad en la CC. Se considera pertinente definir estos conceptos debido al vacío conceptual detectado en la comunidad dancística, por ejemplo, el término "herramientas de la CC" forma parte del argot utilizado, pero carece de conceptualización clara en la teoría de la danza. Para ello, en la Tabla 9 se realizó una revisión general de la teoría de la CC desde la danza moderna hasta la contemporánea, analizando estos conceptos a la luz de la teoría pedagógica para diferenciar entre elemento, recurso, estrategia y herramienta. De acuerdo con Macías (2017), los elementos que integran la danza y la CC conforman un bagaje conceptual que surge de la reflexión sobre la práctica dancística; su terminología se ha nutrido de otras disciplinas como la música, la filosofía y la estética, para dotarlos de un sentido y uso propios. Los elementos sistematizados por los cuatro primeros autores mencionados en la Tabla 9, al tener como contexto artístico, estético e histórico la danza moderna, son secundarios a la motivación, intención o material temático, y no incluyen otros elementos que, en la danza posmoderna, se hicieron presentes o, si se incorporan, lo hacen bajo otra perspectiva. Respecto a los roles y funciones de los sujetos en el proceso creativo y el acto escénico, la figura del coreógrafo en el posmodernismo se transformó en acción y compromiso compartido. La danza y su creación se abrieron a un abanico de posibilidades al integrar movimiento y acciones cotidianas, la diversidad de cuerpos y materiales de otras áreas disciplinares, y enfoques multi, inter y transdisciplinarios. En estos

contextos: imágenes, palabras, objetos y corporalidades, así como las diversas conceptualizaciones sobre danza, movimiento, creación y las posibilidades de interacción entre los participantes, influyeron en la práctica creativa; no obstante, estos elementos quedaron al margen de la enseñanza debido a la dificultad de sistematizarlos y evaluarlos.

Tabla 9

Elementos de la danza y la CC a través del tiempo y los autores

	Doris Humphrey (1959)	**Lin Durán (1993)**	**Blom y Chaplin (1996)**	**Alberto Dallal (2001)**	**León (2020)**
Elementos de la danza	Diseño Dinámica Ritmo Motivación[59] Gesto	Cuerpo Tiempo Espacio Energía Forma	Cuerpo y Movimiento: Tiempo Espacio Energía	Cuerpo Movimiento Tiempo Espacio	Cuerpo Movimiento Tiempo Espacio Energía Forma Intención
Elementos de la CC	Del diseño corporal: simetría, asimetría Del movimiento: Fraseo Del espacio escénico: dirección, niveles, ubicación, proyección espacial, progresión espacial Forma Estructura Contraste	Tema Tiempo Espacio (niveles, direcciones, frentes) Estilo Música Plástica escénica Lenguaje coreográfico y corporal Conflicto y contraste Expresividad. Cualidades de movimiento	Intención o motivación[60] Tema Sencillez Impacto	Impulso del movimiento Cuerpo Movimiento Tiempo Espacio Luminosidad Forma o apariencia Espectador	Motivo de movimiento Manipulación[61] Variación Desarrollo Repetición Formas musicales aplicadas a la danza Niveles espaciales Diseño corporal Dinámica y calidades del movimiento Frases y secuencias

Nota. Elaboración propia

En la Tabla 9 se observa que los elementos de la CC, también denominados herramientas coreográficas, se orientan a aquello que permite trabajar y manipular los elementos de la danza y lo que se puede obtener de cada uno en relación con una intención, motivación o impulso creativo que puede transformarse en un contenido temático o conceptual. Su desarrollo se sustenta en el uso

[59] Para Humphrey (1959) la motivación es lo que anima al movimiento, lo impulsa consciente o inconscientemente, son "las razones físicas, psíquicas, emocionales o instintivas" (p.46) que impulsan el proceso creativo.

[60] Para Blom y Chaplin (1996), la motivación es el propósito o impulso interior para realizar algo, mientras que el tema es el vehículo de la intención que puede transformarse en la trama o anécdota.

[61] León (2020), enlista y explica las 16 maneras para manipular el motivo de movimiento: repetición, retrogradación, inversión, tamaño, velocidad, ritmo, calidad, instrumentación, fuerza, marco o diseño corporal, áreas del espacio escénico, ornamentación, niveles espaciales, adición, fragmentación y combinación.

de las herramientas seleccionadas y en el ordenamiento de los componentes que integran la danza. Otros elementos de la CC apuntan a aspectos que se deben considerar al estructurar la danza como: discurso narrativo, claridad, sencillez, conflicto, contraste e impacto; mientras que otros abarcan aquello que se produce en la escena al interrelacionar los elementos de la danza con los recursos escénicos, por ejemplo: los diseños espaciales y la plástica escénica.

La similitud entre los elementos de la danza y los de la CC puede generar confusiones respecto a lo que integra la CC como teoría para la práctica creativa. Por ello, en la Tabla 10 se propone una recategorización de los elementos de la danza, del movimiento y de las herramientas, recursos y estrategias de la CC. En esta recategorización, aquello que permite manipular los elementos de la danza para la construcción del lenguaje coreográfico se agrupa bajo el término *Herramientas de la Composición Coreográfica**;*** mientras que todo aquello que excede los elementos de la danza, o que involucra cualquier otro tipo de actividad, elemento o material escénico, se agrupa bajo el término *Recursos de la Creación Coreográfica**.*** Estos dos términos reflejan la existencia de dos áreas de creación en la CC: una enfocada en la creación de movimiento, y otra que integra todo aquello que puede incorporarse a la obra y percibirse por el espectador como parte del acto escénico. La propuesta pretende diferenciar y clarificar lo que integra la danza, la CC y la creación coreográfica. Los elementos dentro de cada categoría se extrajeron del trabajo de campo de esta investigación y de los autores citados en la tabla anterior, complementándolos con otros elementos teóricos para enriquecer la información.

Tabla 10

Propuesta de recategorización de los elementos de la danza, herramientas, recursos y estrategias de la composición coreográfica

Categoría	Componentes	Subcomponentes
Elementos estructurales de la danza	Cuerpo Espacio Tiempo Movimiento	• Del cuerpo: actitudes, sensaciones, estructuras, formas o diseños (simétricos y asimétricos)[62]. • Del espacio: real, imaginario, personal (kinesfera) y general, niveles, direcciones, planos y ejes[63]. • Tiempo: ritmo (pulso, duración, acento, pausa). • Del movimiento: tiempo, espacio, energía, peso y flujo.
Factores del movimiento[64]	Tiempo Espacio	La variación con los factores del movimiento origina las cualidades del movimiento:

[62] Información retomada del libro de Humphrey (1959) "El arte de crear danzas".
[63] Al estudio del movimiento en el espacio, dentro de la corriente Chilena de la Escuela Laban- Ledeer, se le denomina Coreútica.
[64] Información extraída de tres fuentes: Cámara e Islas (2007), Fernández (et al., 2010) e Islas (2006).

Categoría	Componentes	Subcomponentes
	Energía Peso Flujo	• Tiempo: rápido-lento / súbito-sostenido • Espacio: directo-indirecto/central-periférico • Energía: ligero-fuerte • Peso-gravedad: liviano-pesado • Flujo: cortado-ligado / libre-controlado • Acciones básicas del esfuerzo: implican variaciones en el uso de los factores del movimiento[65].
Herramientas de la composición coreográfica	Movimiento Sonido Espacio Cuerpo	• Motivo de movimiento, manipulación, variación, desarrollo, repetición. • Frases y secuencias de movimiento. • Formas musicales aplicadas a la danza • Diseño espacial: niveles, direcciones, ejes y planos, progresión y proyección espacial (trazos y trayectorias). • Diseño corporal individual y grupal. • Narrativas literarias aplicadas a la CC.
Recursos de la creación coreográfica	Intención o motivación	Puede manifestarse a manera de inquietud, interés, idea, deseo o impulso básico para la creación. Puede transformarse en un contenido discursivo, expresivo o temático. Puede manifestarse mediante impulsos de movimiento que son guiados y estructurados mediante la intuición. El proceso creativo se sustenta en este como hilo conductor de ideas y decisiones. Se puede llegar a esta mediante dos vías: la racional o la intuitiva. Es susceptible de ser desarrollada a través de las herramientas y estrategias de la CC.
	Estímulos o referentes	Tipos de estímulos: (Cámara e Islas, 2007, pp. 211-212) Sensorial: • Auditivos: música, ritmo, melodía, sonidos, silencio, velocidades y volúmenes, voz, efectos de sonido, palabras, etc. • Visuales: imágenes reales, fotografías, pinturas, esculturas, objetos, formas, tamaños, dimensiones, patrones, colores, luminosidad. • Táctil: texturas, dimensiones, temperaturas. • Olfativo, gustativo. Cinestésico: motricidad gruesa y fina, movimiento y acciones cotidianas, movimiento extracotidiano, movimiento animal, características del movimiento, movimiento danzado, lenguajes de movimiento, movimiento simbólico (se extrae la esencia del movimiento acentuando alguna característica o modificándolo), acciones e interacciones.
Recursos de la escena	Plástica escénica	Planos de la escena: cromático (uso del color), temporal (relación entre el tiempo y las acciones o sucesos), espacial (uso y creación del espacio), sonoro (uso del sonido y el ritmo), verbal (uso de la palabra), kinético (cualidades y calidades del movimiento) y proxémico (relación entre los cuerpos y objetos).
Estrategias de la creación coreográfica	Exploración Experimentación Improvisación	Estas estrategias le permiten a estudiantes, bailarines y creadores vincularse, utilizar y apropiarse de los elementos de la danza, así como de las herramientas de la CC y los recursos de la creación coreográfica para conocer tanto el potencial de cada elemento y herramientas, como también el potencial del individuo y de la motivación o impulso creativo..
Estrategias de la composición coreográfica	Individuales y colaborativas	Introspección, indagación, cuestionamiento, verbalización, observación, reflexión, diálogo, escucha, explicitación y retroalimentación.

Nota. Elaboración propia

[65] Las ocho acciones básicas del esfuerzo son: presionar, exprimir, deslizar, flotar, golpear, latiguear, palpar y sacudir. (Cámara e Islas, 2007, p.120)

Lo presentado en la tabla 10 como *Factores del Movimiento,* de acuerdo con Cámara e Islas (2007) y Fernández (et al., 2010), forma parte del análisis del movimiento de Laban quien, en su esfuerzo por sistematizar y construir la primera teoría sobre el movimiento (no restringida exclusivamente a la danza), sentó bases amplias y complejas acerca de las posibilidades del movimiento danzado. El trabajo con los elementos estructurales de la danza, los factores del movimiento y las herramientas de la CC abre paso a la construcción del lenguaje coreográfico, aunque no a la totalidad de la obra; en cambio, el trabajo con los recursos de la creación coreográfica y de la escena, mediante estrategias de creación y composición, conduce tanto al proceso creativo como a la metodología de creación y a la obra misma. En ese sentido, la CC, como área de la danza, no se limita a las herramientas y recursos que la integran como disciplina ni únicamente a la creación de movimiento danzado; más bien, el término *CC*, en las prácticas creativas y educativas actuales, al involucrar los diversos elementos que su evolución ha originado, hace referencia a todo aquello que posibilita la creación de una obra coreográfica como acto intencional destinado a ser compartido con un público en un espacio determinado. Para Macías (2017), lo coreográfico en la creación dancística no se restringe a la acción de generar movimientos ni a estructurar los elementos y segmentos de una obra; por el contrario, puede entenderse como un "corpus de herramientas y dispositivos capaces de producir acontecimientos" (p. 19). Según la autora, las herramientas de la CC constituyen elementos teórico-prácticos que plantean tareas delimitadas "cuya pertinencia se determina por su carácter operacional" (p. 46). Si bien, cada herramienta involucra posibilidades concretas de los elementos de la danza que, al ser explorados, se revelan a quien las utiliza, también ponen de manifiesto la potencialidad de la idea y del movimiento. Por lo tanto, se trata de herramientas para indagar en la intención creativa y en los elementos de la danza, así como en las relaciones que estos pueden establecer a partir del cuerpo. Las herramientas de la CC alcanzan su propósito creativo y práctico al ser exploradas en función de las relaciones que generan con el cuerpo y con los elementos de la danza a través del movimiento, a partir de aquello inmaterial que impulsa el proceso.

Podemos advertir que las herramientas de la CC, por un lado, restringen las posibilidades creativas al determinar ciertos usos de los elementos de la danza y de los recursos de la creación coreográfica, limitando así la creatividad del sujeto-creador; pero, por otro lado, constituyen una puerta de entrada al campo de la creación coreográfica. Sus usos y resultados dependen tanto de la motivación creativa como de las nociones de cuerpo, danza y movimiento bajo las cuales se aborde

el proceso; por ello, Macías (2017) las considera herramientas de pensamiento y acción. En la siguiente cita se observa que la distancia entre las herramientas de la CC y la creación coreográfica, como área de la danza, se acorta al grado de ser consideradas una sola actividad, ya que la CC sin sus herramientas no puede existir; por lo tanto, no hay distancia ni separación entre el campo y los elementos teórico-prácticos que lo integran, pues la danza no puede surgir del trabajo aislado con cada uno de sus elementos. Para Macías, la coreografía es un conjunto de herramientas utilizadas para producir y analizar el movimiento y la danza; ese conjunto de herramientas convierte a la CC en un campo autónomo del conocimiento, relativo a los elementos y conceptos que la constituyen. Según la autora, la coreografía:

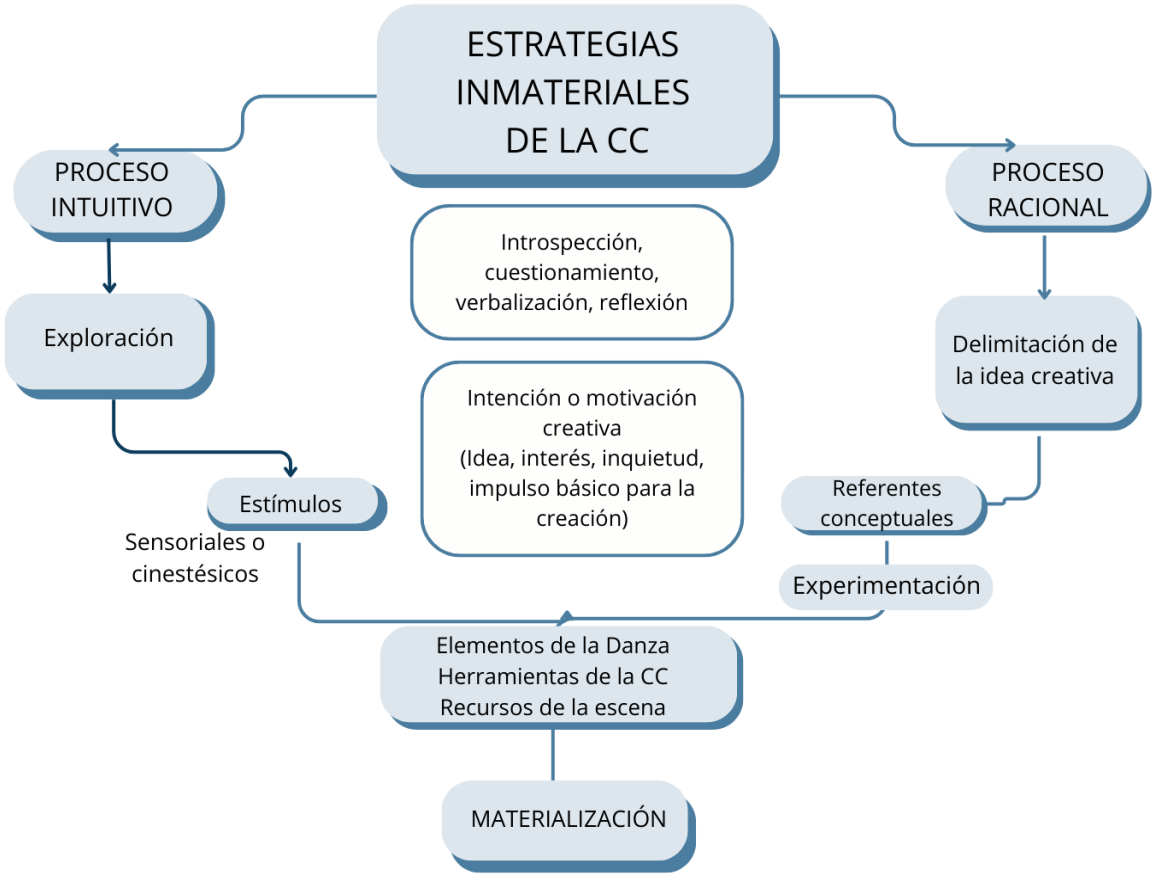
> Integra un corpus de herramientas y dispositivos capaces de producir acontecimientos que no se subordinan a lo cinético, al uso de la coreografía como canal o resultado secundario de la danza, a la corporalidad academizada ni a las estrategias y lenguajes validados por su funcionalidad e, incluso, éxito en escena. (Macías, 2017, p. 163).

La CC, a través de sus elementos, herramientas, recursos y estrategias, permite a los creadores materializar lo intangible, colocar una parte de sí en el mundo y conectar con la imaginación, la sensibilidad y el sentido estético del espectador. Las herramientas y estrategias de la CC funcionan como un puente entre el mundo interno e intangible del creador y la realidad compartida. Al respecto, Mendoza (2000) señala que la creación coreográfica implica la "elaboración del mundo interno del autor que se esfuerza por traducir y mostrar {...} experiencias e interpretaciones subjetivas, sean de orden puramente sensorial, emotivo, psíquico, físico o cualquier otro" (p. 163). Se concluye que las estrategias que permiten a los docentes integrar la inmaterialidad dentro del proceso educativo de la CC son la improvisación, la exploración y la experimentación. Estas actividades movilizan tanto los elementos teóricos de la CC como a los sujetos que las practican a partir de un proceso de introspección, cuestionamiento e indagación personal o colectiva que los lleva a descubrir la esencia inmaterial del proceso creativo y de la obra. Los elementos de la danza se dinamizan mediante las herramientas de la CC desde la dimensión inmaterial que sustenta el proceso creativo como intención o motivación, la cual comienza a materializarse a través de los referentes o estímulos con los que cada participante se relaciona desde su bagaje experiencial y su contexto. Las denominadas *Estrategias de la Creación Coreográfica* (integradas por improvisación, exploración y experimentación) sitúan en el centro del proceso creativo a la subdimensión inmaterial como sustento tanto del desarrollo del

movimiento como del trabajo con la externalidad de la obra, ello da paso a la interacción entre el universo personal y el universo estético. Este proceso se ve complementado por las *Estrategias de la Composición Coreográfica* (integradas por actividades de diálogo) ya que, a partir de la retroalimentación, los estudiantes pueden tomar decisiones sobre el proceso creativo, su metodología y los elementos que utilizan para materializar la obra.

Figura 3

Estrategias inmateriales de la CC



Nota. Elaboración propia

7.4 La inmaterialidad en los programas de asignatura

Uno de los objetivos principales de esta investigación es determinar si la inmaterialidad está presente en los programas de las asignaturas en CC. Para ello, el análisis de contenido se centró en identificar, a partir de qué elementos teóricos, técnicos, disciplinares y metodológicos, el estudiantado desarrolla conocimientos relativos a esta dimensión. Con este propósito se comparó la información proporcionada por docentes, estudiantes y expertos con los programas de asignatura entregados por las dos IES participantes. La UNAY aportó los programas de *Composición Coreográfica I* y *Composición Coreográfica II*, mientras que la UMICH facilitó los de *Taller de Composición Coreográfica I* y *Taller de Composición Coreográfica II*. El análisis de los programas permitió determinar si la presencia de la inmaterialidad es explícita o implícita. Para ello se identificaron elementos curriculares[66] que plantean su abordaje y se rastrearon indicios de su presencia en los distintos apartados de los programas. El propósito fue interpretar si el diseño actual de las asignaturas de CC contribuye al desarrollo de conocimientos vinculados con la inmaterialidad y, al mismo tiempo, visibilizar las limitantes y fortalezas que presentan para su abordaje. Esto hizo posible valorar la eficiencia interna del currículo en la promoción de aprendizajes relativos a esta dimensión, en el equilibrio entre lo material e inmaterial que integra la danza, y en la pertinencia de los contenidos frente a los avances creativos, filosóficos, pedagógicos y teóricos de la disciplina. En síntesis, el objetivo de este análisis fue identificar elementos educativos que fortalezcan la enseñanza de la inmaterialidad en congruencia con su importancia y pertinencia en el panorama actual de la profesión. Para comenzar, se revisó lo señalado por estudiantes, docentes y expertos en los grupos de discusión acerca de la presencia de esta dimensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la CC a través de los contenidos de las asignaturas. La presencia de la inmaterialidad en los programas se analizó en función de seis categorías: características de la asignatura, objetivos generales, objetivos específicos, metodología pedagógica, contenidos disciplinares y estrategias didácticas.

[66] Definición de contenidos curriculares: "estructura o cuerpo de conocimientos identificada en los programas específicos y el plan de estudios general. Es una estructura de temas que deben aplicarse dentro y a través de los niveles y periodos de tiempo" (Díaz, et al, 2008, p.150).

Categoría 1 (características de la asignatura)

Los estudiantes advirtieron que la inmaterialidad se manifiesta en los ejercicios creativos realizados durante el desarrollo de la asignatura, pues tanto el proceso como los resultados los llevaron a reconocer su identidad artística, sus decisiones creativas y el conocimiento implícito en sí mismos: en su cuerpo, en su manera de bailar, de estructurar, de relacionarse con la danza, el entorno y los otros.

> Las docentes nos daban la oportunidad de reconocer nuestro movimiento propio; en ese proceso de creación coreográfica, aunque sí creamos una obra, se despertó nuestra identidad como artistas al ir cayendo en cuenta de lo que hicimos y por qué lo hicimos. (Estudiante 2, grupo de discusión UNAY, 22 de noviembre de 2023)

Docentes y expertos coincidieron en que la inmaterialidad se refleja en los resultados que persiguen estas asignaturas, ya que esta dimensión se hace presente en la diversidad de procesos y productos generados. Como señaló una experta: "Ahí resulta muy evidente lo que tiene que ver con el trabajo de las subjetividades, independientemente de la metodología de trabajo" (Luna, grupo de discusión con expertos, 18 de noviembre de 2023). Asimismo, destacaron la actitud de los estudiantes al apropiarse de los elementos teóricos y resignificarlos en función de sus intereses, generando procesos cargados de sentido. Esto se ve reflejado en las descripciones de los planes de asignatura:

> *"*Para que las y los estudiantes desarrollen exploraciones creativas conforme a sus intereses personales {...} para el cierre de la asignatura se considera la creación de un ejercicio final {...} en este ejercicio se espera que se apliquen las herramientas aprendidas en la asignatura para la realización de una búsqueda poética particular*"*. (Guía didáctica para el profesor, Taller de Composición Coreográfica I, UMICH)

> *"*Reconocer y enunciar aspectos fundamentales que conforman la poética personal y llevarlos a la práctica en una propuesta coreográfica colectiva o propia". (Guía didáctica para el profesor, Taller de Composición Coreográfica II, UMICH)

> *"*Al finalizar el curso, el alumno profundizará en los procesos creativos {...} para fortalecer su propio interés de indagación artística". (Programa de estudio, Composición Coreográfica II, UNAY)

Categoría 3 (objetivos particulares)[67]

Para estudiantes y docentes, integrar la inmaterialidad al proceso educativo depende no solo de los elementos teóricos, el enfoque pedagógico y las estrategias didácticas, sino también del desarrollo de condiciones educativas que favorezcan la reflexión, la concientización, la valoración, el cuestionamiento, la crítica, la autocrítica y la retroalimentación. Esto se refleja en los objetivos específicos de las asignaturas, donde se busca:

> "Incentivar la crítica, autocrítica y metacognición como un medio que permita desarrollar habilidades de observación y análisis sobre los procesos creativos personales y ajenos".(Guía didáctica para el profesor, Taller de Composición Coreográfica I y II, UMICH)
>
> "El alumno analizará el resultado de sus creaciones coreográficas mediante la revisión y retroalimentación del trabajo realizado, para desarrollar un criterio crítico y objetivo". (Programa de estudio, Composición Coreográfica I, UNAY)

En estos objetivos se enuncian claramente aspectos de la inmaterialidad vinculados con las estrategias de la creación coreográfica.

Categoría 4 (metodología pedagógica)

Un aspecto que los participantes consideraron fundamental para el abordaje de la inmaterialidad es el rol del docente como facilitador: aquel que proporciona herramientas, planifica experiencias, guía y orienta el proceso educativo. Este enfoque corresponde a la perspectiva práctica del currículo, en la cual el docente se convierte en mediador entre el conocimiento y los intereses del estudiante. En ese sentido, no antepone sus propios intereses artísticos, sino que fomenta la participación activa y responsable del alumnado en su formación, mediante situaciones educativas previamente estructuradas, de las que los estudiantes extraen experiencias significativas que se constituyen en conocimientos. La Dra. Luna explicó que, en la metodología docente, la inmaterialidad se trabaja a partir del cuestionamiento de las intenciones creativas del estudiante. Señaló que esta dimensión se favorece cuando se propone: "El rompimiento de la idea, de seriación

[67] La categoría dos no se incluye en el análisis debido a que ningún participante hizo referencia a la presencia de la inmaterialidad en los objetivos generales de los programas de asignatura. En consecuencia, se concluye que esta dimensión no está presente de manera explícita en los objetivos generales de las asignaturas.

o secuencialidad para permitir flujos orgánicos que interconectan ideas e impulsos creativos emergentes, se insiste en el sentido de autenticidad y pertenencia". (Grupo de discusión con expertos, 18 de noviembre de 2023). Otras condiciones educativas fomentadas por los docentes son la libertad para experimentar y la planificación de espacios-momentos destinados a la indagación personal. Esto implica reconocer y aceptar los intereses del estudiante: "Se trata de recibir al estudiante para llevarlo a un proceso de conocimiento, reflexión e introspección propia y problematizarlo desde quien es y desde lo que está trabajando". (Luna, entrevista individual, 15 de noviembre de 2023). La metodología también lo explicita:

> La noción de 'aceptación y problematización', entendida como el acompañamiento del docente que reconoce al estudiante desde quien es y lo que le interesa, a la par de que cuestiona sus puntos de vista en aras de ampliar y profundizar perspectivas. (Guía didáctica para el profesor, 2022, Taller de Composición Coreográfica I)

Los estudiantes de la UNAY destacaron que la metodología docente es la que puede llevar cualquier tipo de contenido hacia el plano inmaterial al vincular los elementos teóricos de la disciplina con la dimensión subjetiva, sensible, emocional e imaginaria del alumnado. Señalaron también la importancia de la bitácora, la cual, aunque no está incluida en los programas, constituye un recurso clave para su proceso creativo cuando no se limita a registrar lo ocurrido en clase, sino que se enfoca en lo que sucede con ellos mismos durante el proceso, la bitácora permite documentar experiencias, pensamientos, ideas, sentimientos, aprendizajes, dificultades y hallazgos. Bajo un enfoque personal, la bitácora no se reduce a un instrumento de registro, sino que se transforma en un espacio para materializar las ideas o intenciones creativas mediante palabras, imágenes o trazos. Ayuda a planificar, esbozar y visibilizar el proceso, clarificar lo imaginado y la manera de construirlo, y ordenar los elementos que confluyen en la creación. Se convierte así en un instrumento para capturar lo efímero del proceso creativo, semejante a un laboratorio del cuerpo y el movimiento, donde se descubren hallazgos inesperados. Al mismo tiempo, brinda al docente la posibilidad de observar el recorrido de cada estudiante. En este sentido, la bitácora funciona como un medio para atrapar y perpetuar la fugacidad e inasibilidad de un proceso que se construye en el vaivén entre lo material y lo inmaterial, para dar origen a la danza como acto escénico intencional. A través de la bitácora se accede a la génesis de la obra, se conserva una huella del proceso y se ofrece una guía para recorrer lo ya transitado. Así, la bitácora constituye tanto un instrumento creativo como un documento pedagógico (Larios, 2014).

Categoría 5 (contenidos disciplinares)

Esta categoría está constituida por las herramientas teórico-prácticas de la CC. Para el estudiantado de ambas licenciaturas, estas herramientas se interpretan como técnicas corporales, físicas o materiales que permiten adentrarse en la creación mediante la manipulación de los elementos de la danza y del movimiento, o bien, llevar al plano tangible sus intereses, búsquedas o motivaciones creativas: "Era muy interesante ver la manera de pasar algo intangible al cuerpo, al movimiento, a la escena, a hacerlo presente para los demás" (Estudiante 1, grupo de discusión UMICH, 22 de noviembre, 2023). La dimensión inmaterial permite incluir en el proceso creativo y educativo factores personales, subjetivos y corporales como detonantes de la creación. En contraste, las herramientas de la CC constituyen un marco objetivo y teórico que delimita la libertad individual, funcionando como estructura sobre la cual trabajar lo inmaterial.
El estudiantado de la UMICH identificó en la poética personal el elemento que les permitió usar las herramientas de la CC como medios para materializar lo intangible: "Utilizar las herramientas que conocíamos a partir de lo que queríamos decir, transmitir o lograr, permitió integrar al proceso la poética personal" (Estudiante 2, grupo de discusión UMICH, 22 de noviembre, 2023). El uso de la poética personal implica incorporar el bagaje contextual, vivencial y experiencial, así como intereses, gustos y experiencias significativas, como elementos que detonan la creatividad y otorgan identidad al proceso creativo, al uso de herramientas y a la obra resultante.

> La poética implica ponerte a ti al centro del proceso creativo, no a las herramientas ni al movimiento, al cuerpo o a la técnica. Es lo que no te permite trabajar el movimiento desde lo puramente físico, sino a partir del sentimiento o la intención. (Estudiante 5, grupo de discusión UMICH, 22 de noviembre, 2023)

Respecto a los contenidos de la asignatura "Taller de Composición Coreográfica I", los estudiantes de la UMICH identificaron que la inmaterialidad está presente de forma implícita en el uso individual o simbólico que cada uno hace de las herramientas de la CC: "El simbolismo en el uso del espacio escénico, de la sonoridad, de la proxemia con otros cuerpos… manipular todo eso te da diversas lecturas que hablan de un contenido" (Estudiante 3, grupo de discusión UMICH, 22 de noviembre, 2023). Herramientas como el uso del espacio, la proxemia, la isóptica teatral, los motivos de movimiento y sus variaciones fueron abordadas como contenidos de la asignatura. Sin embargo, su uso creativo requiere una conexión con la poética personal.

En relación con estos contenidos, la Dra. Luna (grupo de discusión con expertos, 18 de noviembre, 2023) advirtió que se trata de elementos materiales de la danza y la CC. Al respecto, comentó:

> Pensar en contenidos es pensar en una educación mucho más tradicionalista; al final del programa de asignatura, está muy clara la inmaterialidad cuando se habla de relaciones, atmósferas, del sentido de avance de la acción, se habla de habitar la danza; en este último es en donde detecto con mucha claridad la inmaterialidad. (Luna, Grupo de discusión con docentes, 2023)

En el caso del "Taller de Composición Coreográfica II" de la Licenciatura en Danza de la UMICH, los estudiantes identificaron la inmaterialidad en los contenidos de la Unidad I, donde se plantea trabajar a partir de "experiencias significativas en la danza". Estas se entienden como vivencias que han influido en sus gustos, preferencias y forma de concebir el movimiento y lo escénico, formando parte de su poética personal:

> Cuestionarse qué es lo que me ha resultado significativo a lo largo de mi vida en la danza porque me conmovió, implica tratar de buscar otra dimensión en el hacer dancístico que va más allá de la belleza; el placer contemplativo conlleva la emergencia del mundo interno. (Luna, entrevista individual, 15 de noviembre, 2023)

> Hablar de sus experiencias significativas en la danza es un trabajo de orden subjetivo; al reconocer sus herencias en la danza, lo que les resulta de interés {...} hacemos un análisis de cuáles aspectos los tocan o conmueven. Vemos aspectos de estructuración de la obra, pero en función de saber qué les interesa. Creo que en esos aspectos está mucho más claro un camino hacia el desarrollo de la inmaterialidad. (Luna, grupo de discusión con expertos, 18 de noviembre, 2023)

En cuanto a las características de los contenidos de aprendizaje que refieren a la inmaterialidad, los estudiantes de la UNAY observaron que estos se sustentan en cuatro aspectos clave: la búsqueda de conexión con el mundo interior del creador y los intérpretes, la intencionalidad comunicativa, y la búsqueda de un sentido personal en la aplicación de los elementos teóricos, lo que implica un proceso de apropiación y resignificación. Larios (2014) explica que las prácticas creativas contemporáneas y sus productos constituyen estructuras abiertas que rompen con modelos establecidos mediante la apropiación de sus elementos:

> En las estructuras abiertas de la escena contemporánea, se elude la mímesis de modelos establecidos {...} en estas prácticas se indaga en el replanteamiento y asimilación individual

de los acontecimientos creativos pretéritos, y tal reapropiación induce a la construcción de poéticas y estilos singulares {...} cada pieza idea durante el transcurso su propia lógica." (Larios, 2014)

En cuanto a los contenidos de los programas, las docentes y los expertos señalaron que, en la mayoría de las asignaturas en CC, se incluyen conocimientos teóricos que permiten materializar la danza mediante las herramientas de la disciplina para la creación del lenguaje del movimiento. A través de su manipulación, los estudiantes analizan de manera práctica los factores y cualidades del movimiento, y exploran los elementos estructurales de la danza y la escena. Los programas de asignatura reflejan una perspectiva principalmente técnica del currículo, centrada en la organización de los conocimientos académicos, con escaso énfasis en la interacción entre docentes y estudiantes (perspectiva práctica), en el desarrollo de habilidades y competencias del alumnado (currículo como base de experiencias de aprendizaje) o en el cuestionamiento ideológico de los elementos disciplinares y técnicos (perspectiva crítica). Esto se evidencia en la experiencia de los docentes, quienes señalaron:

> Todo lo que veo en el programa de asignatura es un poco técnico, que los estudiantes tienen que conocerlo y saberlo usar sí, pero en efecto, falta esta cosa de ¿para qué voy a usar todo eso? y es precisamente para lo inefable que es lo inmaterial. (Zugazagoitia, entrevista individual, 06 de noviembre, 2023)

> Esos valores no están dichos tan claramente en los planes y programas, tendrían que estar dichos, eso es muy valioso, que florezca quién eres, pero no damos espacios para el florecimiento del propio lenguaje corporal, no cambiamos nuestras estructuras de pensamiento para permitir que esa diversidad de lenguajes esté realmente inmersa en la enunciación dancística, y eso me parece que forma parte de la inmaterialidad. (Luna, entrevista individual, 15 de noviembre, 2023)

> La mayoría de los estudiantes no logran encontrar o desarrollar su movimiento propio, su identidad como bailarines y artistas, les cuesta trabajo explorar, encontrar, reconocer, construir su movimiento propio, y lograr una experiencia de goce con el movimiento. (Rivera, entrevista individual, 07 de noviembre, 2023)

> En los programas de asignatura, tanto los contenidos como los objetivos, son completamente matéricos, se habla de hacer, implementar, realizar. Los programas

> educativos continúan bajo una estructura rígida que ha tomado como base el modelo cientificista, (Medellín, grupo de discusión con expertos, 18 de noviembre, 2023)

Se concluye que la presencia de la inmaterialidad en los programas de asignatura analizados es predominantemente implícita. Esta se evidencia en el trabajo creativo para la producción de ejercicios y coreografías, así como en la apropiación que cada estudiante hace de los elementos teóricos de la CC. Las piezas creadas reflejan, en su estética, la inmaterialidad a través del uso diverso de los elementos de la danza (cuerpo, movimiento, tiempo y espacio) y de la CC. Los expertos destacaron que, en su experiencia, la inmaterialidad se hace presente a través de la metodología docente, las estrategias didácticas, y en el enfoque particular con el que cada docente aborda los elementos teóricos. El análisis revela que la dimensión inmaterial—como sustento ideológico, emocional, sensorial o energético—permite al creador emplear de manera singular tanto los elementos de la danza y la escena, como cualquier otro componente que la obra requiera para su materialización. Los estudiantes describieron que la inmaterialidad actuó como un puente entre los aspectos técnicos de la disciplina y su mundo interior, era lo que les permitía apropiarse de los elementos teórico-técnicos equilibrando las exigencias objetivas de la asignatura con su subjetividad como creadores. En estas experiencias predomina una conceptualización de inmaterialidad que refiere al régimen estético de la modernidad, donde el mundo interior, psíquico y emocional del artista determina el uso de los elementos teóricos de la CC. También se detectaron algunos elementos en los que se advierten indicios de la posmodernidad, por ejemplo: cuando se habló de las diversas maneras de participación del espectador, y de la capacidad creativa del cuerpo que emerge con el movimiento a través de la exploración y experimentación.

En cuanto al diseño curricular predominó la noción del currículum como estructura organizada de conocimientos y sistema técnico-práctico, sobre la idea de currículum centrado en experiencias de aprendizaje. Esto se evidencia en los programas de asignatura, pues en el 50% de estos no se explicita las estrategias didácticas que permitirán transformar el aprendizaje en experiencias significativas. En tan solo uno de los programas de asignatura analizados, prevalece un enfoque de *currículum centrado en experiencias de aprendizaje*. Su fundamentación teórica y metodología reflejan una perspectiva educativa orientada al estudiante, donde los objetivos no se limitan a los aspectos teórico-técnicos de la disciplina, sino que incorporan explícitamente el desarrollo de capacidades cognitivas (como el pensamiento crítico y la autocrítica) y habilidades (como la observación y el análisis). Cabe destacar que en uno de los cuatro programas analizados

se identificaron dos contenidos (junto con sus respectivas actividades) que abordan directamente la *inmaterialidad.* Los elementos hacen referencia a las experiencias significativas vinculadas con el bagaje estético y de movimiento de los estudiantes tomados como base del proceso creativo. Dicho enfoque resulta innovador ya que orienta la enseñanza y la creación por caminos inexplorados en la educación institucionalizada de la danza y la CC. Al escuchar estas voces queda claro que la inmaterialidad, aunque ausente explícitamente en los documentos formales, es un componente esencial de la enseñanza coreográfica pues forma parte del discurso pedagógico, por lo que está presente en los intersticios de la práctica educativa no como un añadido teórico, sino como el sustento que da sentido y profundidad al proceso creativo. Los participantes de esta investigación nos han mostrado el valor de hacer visible esta dimensión, de nombrarla y trabajarla conscientemente, porque es en el cruce entre lo técnico y lo vivencial, donde la identidad artística se desarrolla.

Categoría 6. Estrategias didácticas

Los estudiantes de ambas licenciaturas señalaron que las estrategias didácticas que les permiten conectar con la inmaterialidad incluyen la concientización, el cuestionamiento, la reflexión, la indagación, el diálogo y la escucha. El cuestionamiento acerca de lo que sustenta al movimiento posibilita reconocer lo implícito y, en consecuencia, establecer puentes entre las herramientas y los sujetos. En este sentido, la inmaterialidad funge como vínculo entre teoría y práctica, ya que convierte a las herramientas en instrumentos creativos. Los participantes destacaron que sus docentes les proporcionaron recursos para trabajar con lo intangible mediante actividades de introspección, verbalización, escritura, observación y retroalimentación, las cuales les ayudaron a concientizar el sentido del movimiento. Además, precisaron que el trabajo colaborativo no se centra en la dimensión física, mecánica o técnica, sino en la intención creativa y en la manera en que las herramientas de la CC permiten transitar de lo inmaterial a lo material:

> Cuando empiezas a explicar o a pasar a papel esas experiencias te das cuenta de que, mientras te estás moviendo, hay algo que está pasando dentro de ti, y que eres capaz de guardar esas experiencias, recordarlas y luego externarlas o comunicarlas. *(Estudiante 2, grupo de discusión UNAY, 14 de noviembre, 2023)*

Para los expertos, la inmaterialidad se manifiesta en la metodología y en las estrategias docentes, más que en los contenidos de los programas de asignatura. Subrayaron que está presente en el sentido, la manera y el enfoque con el que cada docente aborda los elementos teóricos:

> La inmaterialidad no está como un contenido de aprendizaje, ni forma parte explícita de estos, se hace presente en las competencias que va a desarrollar el estudiantado, por ejemplo: en la creatividad y en el conocimiento empírico que surge de la práctica". *(Hickman, grupo de discusión con expertos, 18 de noviembre, 2023)*

> Pareciera ilógico que esta dimensión inmaterial no se incorpore en la formación del bailarín porque forma parte esencial de lo que le permite al estudiante generar su identidad artística. El material de la obra es un reflejo de quién lo está creando, revela la identidad del artista. *(Luna, entrevista individual, 15 de noviembre, 2023)*

De este modo, las experiencias de la comunidad educativa muestran que la inmaterialidad se encuentra implícitamente en los objetivos específicos, la metodología y las estrategias didácticas de la asignatura. Estos elementos del diseño curricular colocan la identidad artística del estudiante —denominada por la comunidad de la UMICH como *poética personal*—en el centro del proceso educativo y creativo. La inmaterialidad moviliza los elementos teóricos y matéricos de la danza, transformándolos en instrumentos al servicio de la creación individual. El conocimiento implícito en cada cuerpo-sujeto se expresa en las acciones y decisiones que configuran la estructura y singularidad de cada propuesta coreográfica. En este sentido, la metodología del docente, asumida como guía, genera situaciones creativas y educativas que requieren estrategias didácticas orientadas no solo a la CC, sino también al desarrollo de actitudes y capacidades vinculadas con el perfil profesional del bailarín.

En síntesis, la Categoría 1 (características de la asignatura) muestra que**,** los estudiantes reconocieron que los ejercicios creativos les permitieron descubrir su identidad artística y su motivación creativa, mientras que los docentes y expertos observaron la presencia de la inmaterialidad en los resultados y en las actitudes de apropiación de los elementos teóricos y creativos. En la Categoría 2 (objetivos generales)**,** no se encontró evidencia de la inmaterialidad, por lo que se concluye que esta dimensión no se contempla de manera explícita en los objetivos generales de los programas. En la Categoría 3 (objetivos específicos)**,** la inmaterialidad aparece vinculada a procesos de reflexión, autocrítica y metacognición que permiten a los estudiantes analizar sus procesos creativos y desarrollar un criterio estético propio. En la Categoría 4

(metodología pedagógica)**,** los docentes actúan como mediadores que planifican experiencias, guían la exploración y fomentan la introspección, la experimentación y la indagación personal de los estudiantes. Estas prácticas permiten que los contenidos teóricos y materiales de la CC se conecten con la dimensión inmaterial de la creación, promoviendo la construcción de la identidad artística de cada estudiante. En la Categoría 5 (contenidos disciplinares)**,** los elementos teórico-prácticos de la CC constituyen el marco matérico que permite explorar la poética personal, la creatividad y la intención artística. Los estudiantes utilizan las herramientas de la disciplina para materializar intereses, emociones y experiencias significativas, lo que evidencia cómo la inmaterialidad se manifiesta en el proceso creativo y en los productos coreográficos. En la Categoría 6 (estrategias didácticas)**,** la inmaterialidad se hace evidente a través de actividades de introspección, reflexión, cuestionamiento, diálogo, escritura y retroalimentación. Estas estrategias permiten que los estudiantes vinculen sus motivaciones y experiencias personales con los elementos técnicos de la danza, convirtiendo los contenidos y herramientas en instrumentos creativos al servicio de la identidad artística y la poética personal.

El análisis comparativo entre las categorías de contenidos disciplinares (5) y estrategias didácticas (6), evidencia que la inmaterialidad no se encuentra explícitamente incorporada en los programas de asignatura como un contenido a desarrollar; sin embargo, emerge de manera implícita en las metodologías y en las dinámicas de enseñanza que implementan los docentes. Si bien, los contenidos disciplinares de la CC privilegian los aspectos técnicos y matéricos, las estrategias didácticas —como la introspección, la reflexión, el cuestionamiento, el diálogo y la retroalimentación— posibilitan el tránsito hacia la dimensión inmaterial al conectar los intereses y motivaciones de los estudiantes con las herramientas de la disciplina y transformarlas en recursos creativos atravesados por su identidad y bagaje. De esta manera, la inmaterialidad se manifiesta principalmente de forma implícita en los programas, más como una experiencia pedagógica y creativa que como un objetivo curricular explícito, lo que evidencia la necesidad de incorporarla de manera intencionada en el diseño de contenidos y metodologías para equilibrar las dimensiones material e inmaterial de la formación en danza. De acuerdo con la experiencia de los participantes, los elementos pedagógicos que permiten incorporar la inmaterialidad en el proceso educativo de la CC se vinculan con lo que se ha denominado *Estrategias Colaborativas para la Creación Coreográfica*, ya que implican actividades de introspección, cuestionamiento, observación, reflexión, diálogo y retroalimentación. Estas estrategias facilitan que los estudiantes conecten

consigo mismos y con los demás, encontrando y compartiendo su motivación creativa antes o después de explorar los elementos de la danza y las herramientas de la CC, lo que implica trabajar la creación desde la dimensión inmaterial.

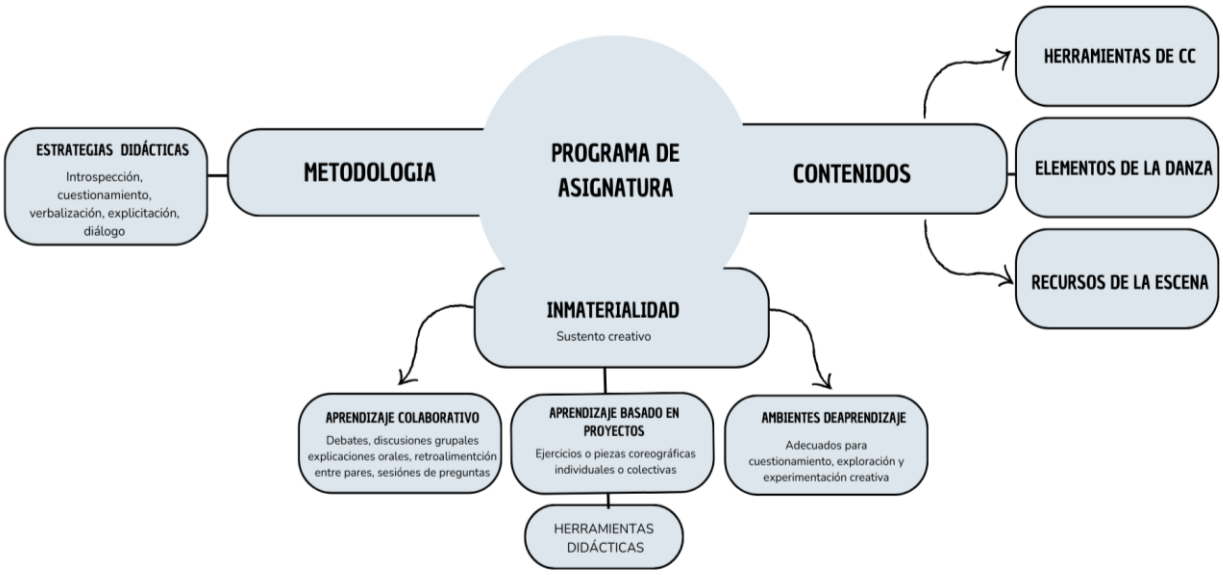
Según Guido (2014), en la danza, el movimiento como experiencia tiene un sentido que debe explicitarse mediante la verbalización y el diálogo, lo que resalta la importancia de estrategias que permitan a los estudiantes expresar la intención y vivencia del movimiento. Las actividades de reflexión, introspección y cuestionamiento sobre motivaciones e intereses creativos generan un diálogo entre la idea y el sujeto, facilitando la decisión y delimitación del tema coreográfico. Hickman (grupo de discusión con expertos, 18 de noviembre, 2023) señala que la retroalimentación, la observación, la exploración, la experimentación y la conceptualización del proceso creativo son estrategias didácticas efectivas para este propósito. Integrar estas estrategias de manera sistemática dentro de los contenidos de asignatura implica generar espacios educativos que fomenten la reflexión, la introspección, el cuestionamiento y la verbalización, los cuales, al no estar contemplados en los programas como parte sustancial, podrían organizarse como ambientes de aprendizaje o laboratorios creativos. Los expertos consideran que este enfoque contribuye a transformar el vínculo de los estudiantes con la danza, y a fortalecer su identidad artística, promoviendo mayor conciencia y reflexión, así como un equilibrio entre el mundo exterior y su mundo interior.

La dimensión inmaterial también se encuentra presente en la metodología de creación de los estudiantes y en las estrategias didácticas desarrolladas por los docentes que promueven la introspección, el cuestionamiento y la exploración personal, favoreciendo el encuentro con lo inmaterial como sustento del proceso creativo y de la obra. Estas estrategias buscan otorgar libertad al estudiante para cuestionar sus intereses creativos y problematizar ideas preconcebidas sobre la danza y su creación. Actividades como el cuestionamiento, la verbalización, el diálogo, debates, discusiones grupales, retroalimentación entre pares o la escritura permiten materializar y consolidar la idea, la motivación o el impulso creativo, transformando los elementos teóricos en instrumentos al servicio de la identidad y la poética personal. Se concluye que la inmaterialidad requiere ser incorporada explícitamente en los planes de estudio—en las características de la asignatura, los contenidos, la metodología pedagógica y las estrategias didácticas—y evaluada a través de las actividades, conocimientos y habilidades que los estudiantes desarrollan. Esto implica reflejar en los programas conceptos y términos que conecten la subjetividad, la intención creativa,

la transformación de elementos teóricos en instrumentos artísticos, y la identidad de cada cuerpo-sujeto, poniendo en evidencia su capacidad agencial y su contribución al proceso creativo.

Figura 4

La inmaterialidad en el diseño curricular de la CC



Nota. Elaboración propia

7.5 Complejidades y aportes educativos

En este apartado se analizan las complejidades educativas implicadas en la enseñanza de la inmaterialidad de la danza a través de la asignatura de CC, con el fin de visibilizar tanto las limitantes como las fortalezas que presentan los programas educativos en su abordaje. Para el análisis de la enseñanza de la inmaterialidad en la CC se construyeron cuatro categorías de análisis que permiten organizar e interpretar la información obtenida. Estas categorías responden a los objetivos de la investigación y emergen de la revisión teórica y del trabajo con los sujetos participantes:

1. El valor de la inmaterialidad en el proceso educativo: agrupa las percepciones sobre la importancia de esta dimensión en la formación y la creación dancística.

2. Las complejidades de su enseñanza: considera los retos, limitaciones y dificultades pedagógicas identificadas.
3. La relación del estudiante con la inmaterialidad: permite explorar las experiencias subjetivas y los modos en que los alumnos incorporan esta dimensión en sus procesos creativos.
4. Los aportes a la formación en CC: reúne los beneficios, aprendizajes y transformaciones que resultan de trabajar con la inmaterialidad en la práctica educativa.

Estas categorías ofrecen un marco para visibilizar las fortalezas y limitaciones de los programas educativos en el abordaje de la inmaterialidad de la danza.

Categoría 1: El valor de la inmaterialidad en el proceso educativo

Para los estudiantes de la Licenciatura en Danza de la UNAY, la inmaterialidad es valiosa porque les permite crear desde sus intereses, experiencias y contextos; fomenta la autovaloración y contribuye al descubrimiento de la identidad artística; además, funciona como puente entre lo teórico y lo práctico. Sin embargo, señalan que rara vez se aborda de manera explícita en clase, por lo que suelen trabajarla de manera intuitiva o inconsciente, lo cual dificulta transmitirla a los compañeros con los que se encuentran trabajando su proceso creativo. Los estudiantes destacan que la inmaterialidad les abre el acceso a dimensiones que trascienden lo perceptible, vinculadas con emociones, imaginarios y experiencias que sustentan el movimiento. Trabajar intencionalmente con esta dimensión favorece procesos de autoobservación, reflexión y conciencia emocional, lo que enriquece el aprendizaje más allá de lo técnico y mecánico. Asimismo, abre espacios de diálogo teórico-práctico que permiten relacionar la danza con campos como la estética, la filosofía y la historia del arte. En este sentido, abordar el movimiento desde sensaciones, emociones o intenciones coloca al estudiante como sujeto integral, favoreciendo una creación más auténtica y significativa. La mirada se desplaza de lo externo—la corrección técnica o la forma visible—hacia lo interno, entendido como la experiencia personal que sustenta el movimiento. Esta perspectiva se aproxima a una concepción fenomenológica del cuerpo: no como objeto o instrumento, sino como sede de la experiencia y el conocimiento. De acuerdo con los estudiantes, trabajar con la inmaterialidad fortalece su sensibilidad y contribuye a la construcción de su identidad artística. Para docentes y alumnos, integrar esta dimensión de manera explícita permitiría

superar una enseñanza meramente técnica, otorgando a la danza un sustento poético. Así, la inmaterialidad se convierte en el núcleo de experiencias significativas al posibilitar que los estudiantes resignifiquen herramientas teóricas, personalicen procesos creativos y desarrollen una voz propia como creadores.

Categoría 2: Complejidades educativas

Para los estudiantes de ambas universidades, una de las principales complejidades de enseñar sobre la inmaterialidad radica en la dificultad para nombrarla y explicarla. Reconceptualizar la inmaterialidad desde las prácticas creativas, filosóficas y pedagógicas de la danza no solo contribuiría al desarrollo del campo teórico, sino que permitiría reconocer su presencia y potencialidad en los procesos educativos y creativos, como señaló Hicman:"El conceptualizarla, el hacerla consciente primero en nosotros como docentes y creadores, contribuiría a poder transmitirla eficazmente; eso ayudaría mucho a que los alumnos tuvieran más claridad en la búsqueda del lenguaje personal" (entrevista individual, 09 de noviembre, 2023). La Dra. Luna (UMICH) observó que la práctica educativa ha sido renuente a integrar formal y conscientemente conceptos que la danza ha ido generando en su evolución. Al mismo tiempo, reconoció que muchas metáforas utilizadas en el aula constituyen categorías teóricas que no han sido sistematizadas: "Hay metáforas de la danza que son categorías teóricas, porque no hay otra manera de decirlo más que como metáfora, entonces se vale también crear tu lenguaje en función de lo que estás ocupando en ese momento." (Luna, entrevista individual, 15 de noviembre, 2023). La falta de un lenguaje compartido repercute en los estudiantes, quienes manifiestan complicaciones para comunicar la dimensión inmaterial a sus compañeros de trabajo**.** Israel Chavira (UMICH) enfatiza que la capacidad de explicación es crucial para transformar una idea nacida en el imaginario en una propuesta materializable: "Si yo no logro explicar mi idea va a ser difícil que reconozca qué sí hay para volver material una idea que parte todavía de lo imaginario." (Chavira, entrevista individual, 13 de noviembre, 2023). En su experiencia como coreógrafos, los estudiantes enfrentan la dificultad de establecer una conexión entre la motivación creativa de la obra y el mundo interno de cada bailarín**.** Lograr esta "sintonía"—entendida como conexión energética, emocional o imaginaria—requiere tiempo y confianza, lo cual no siempre es posible en el marco de una asignatura: "Cuando tu imaginario se enfrenta al imaginario de otro cuerpo, se

requiere establecer una forma para entrar en diálogo… buscábamos las estrategias necesarias para poder estar en el mismo canal o sintonía imaginaria, energética o sensorial." (Díaz, entrevista individual, 17 de noviembre, 2023). Según Chavira, esta sintonía constituye una subdimensión de la inmaterialidad que merece trabajarse explícitamente, pues de ella depende tanto la comunicación interna del grupo como la transmisión al espectador: "La sintonía se construye conforme empiezas a tener mejor recepción, mayor cercanía y apertura al diálogo… cuando el pulso de los corazones se unifica." (Chavira, entrevista individual, 13 de noviembre, 2023).

Otra dificultad señalada es el diseño curricular ya que, su ausencia en los programas de asignatura, convierte a la inmaterialidad en parte del currículum oculto, quedando su abordaje supeditado a la visión que cada docente tenga de la danza y la CC. La carga horaria y el número de asignaturas dedicadas a la creación resultan insuficientes para el trabajo profundo que exige la CC. Para algunos expertos, esta limitación obliga a los estudiantes a aplicar simultáneamente herramientas técnicas y procesos introspectivos, lo cual puede ser contraproducente:

> El proceso de reconocimiento y concientización de sus intereses se da en el mismo semestre en el que hay que darles todas las herramientas de la composición… ello implica darles espacio y tiempo a los procesos de conexión consigo mismos antes de entrar a ver elementos más concretos de composición y estructura. (Rivera, grupo de discusión, 18 de noviembre, 2023)

En la experiencia de los participantes, trabajar desde la inmaterialidad coloca al estudiante en una situación de vulnerabilidad al situar su mundo interno al centro del proceso creativo. Para muchos, compartir emociones, recuerdos o sensaciones resulta complicado, lo que evidencia la necesidad de estrategias pedagógicas que fortalezcan la introspección, la verbalización y el trabajo en equipo en un ambiente de respeto y cuidado: "No sé cómo compartirlo, por eso luego se vuelve algo que solo está en mi mente o en mi cuerpo… tuvimos que generar algunos ejercicios para poder externarlo, eso fue complicado." (Méndez, entrevista individual, 13 de noviembre, 2023). Otra complejidad se refiere a la brecha entre lo imaginado y lo realizable. Los estudiantes reconocen que no todo lo concebido en el terreno intangible puede materializarse tal como se imagina, lo que los obliga a adaptar recursos y aceptar que el resultado puede diferir de la intención original: "La etapa más complicada es aclararse uno mismo, decidir qué vas a querer trabajar, luego entender que no todo lo intangible va a poder existir tal como lo imaginas." (Díaz, entrevista individual, 17 de noviembre, 2023). Asimismo, mantener viva la inmaterialidad durante todo el proceso creativo

resulta un reto, pues los ensayos suelen centrarse en la limpieza técnica y en los aspectos materiales de la obra: “De tanto repetirlo, siento que a veces se pierde, entonces era importante recordar qué se está evocando o cuál es la atmósfera de cada escena.” (Díaz, entrevista individual, 17 de noviembre, 2023).

Los expertos también identificaron como obstáculo las ideologías y estereotipos sobre la danza heredados de un modelo pedagógico tradicional que privilegia la obediencia y la reproducción técnica, pues trabajar desde la inmaterialidad exige asumir riesgos y confrontar miedos, lo cual no siempre se promueve en el sistema educativo: “Es más fácil seguir indicaciones y acatar órdenes que estar en procesos que implican conocerse y enfrentarse consigo mismos.” (Medellín, entrevista individual, 15 de noviembre, 2023). Finalmente, la hiperconectividad y la sobrecarga informativa de la vida contemporánea dificultan la introspección necesaria para la creación, generando relaciones superficiales con uno mismo y con la danza. Esta saturación también se observó en los planes de estudio, donde la acumulación de contenidos técnicos deja poco espacio para la reflexión personal: “La hiperconectividad genera una sobresaturación de información… esto moldea tu inmaterialidad, tu manera de emprender el diálogo con tu ser y con el otro.” (Chavira, entrevista individual, 13 de noviembre, 2023). En síntesis, las complejidades educativas derivadas del trabajo con la inmaterialidad en la CC abarcan la falta de conceptualización clara, las limitaciones curriculares, las dificultades de comunicación entre participantes, la vulnerabilidad del proceso creativo, la brecha entre lo imaginado y lo realizable, los estereotipos pedagógicos y la influencia de un contexto global saturado de información.

Categoría 3: Relación entre el estudiante y la inmaterialidad

Esta categoría buscó comprender el rol del estudiante en la incorporación de la inmaterialidad al proceso educativo y creativo. En la experiencia de los estudiantes de la UNAY, involucrar a esta dimensión depende tanto de la apertura y disposición del estudiante, como del enfoque que el docente tenga sobre la CC; por lo tanto, ambos actores son responsables de hacer de la inmaterialidad un componente esencial de la enseñanza. Respecto al rol del estudiante, señalaron que deben tener la disposición de adentrarse continuamente en procesos de autocuestionamiento, mismos que requieren la capacidad de reflexionar sobre lo que hacen, sobre el modo en que trabajan y la pertinencia de ello dentro de su proyecto e identidad artística. En este

sentido, corresponde al estudiante aportar su dimensión humana al proceso creativo y asumir un papel activo en su formación, pues no se trata solo de recibir conocimientos del docente, sino de construir en conjunto el aprendizaje que cada uno necesita: “Cuando yo recibo la información la sintetizo, la llevo a la práctica, la reinterpreto en mi cuerpo y la asimilo, estoy siendo parte activa de mi propia educación” (Cárdenas, entrevista individual, 9 de noviembre de 2023). Para Zaragoza (entrevista individual, 6 de noviembre de 2023), es fundamental que los estudiantes mantengan disposición para trabajar con distintas propuestas y procesos, ya que solo así pueden conocer diversas perspectivas y métodos de creación. La confianza en sí mismos y en el proceso que llevan es clave para experimentar con lo que el docente propone, pues en materias de carácter experimental lo primordial es el proceso, no el resultado:

> Confiar en los conocimientos adquiridos al aplicarlos en nuestros procesos, y saber que podemos trabajarlos de maneras distintas, proponer nuevas formas de abordarlos y utilizarlos, exteriorizar nuestra voz creativa y confiar en que será escuchada, no temer al error ni apresurarnos a esperar un resultado específico, sino aferrarnos al proceso, al fluir cotidiano de la clase y a las decisiones tomadas, nos permite afirmar el resultado, porque todos los procesos son valiosos. Debemos enfocarnos en aprender, equivocarnos y resolver: eso es suficiente para lograr un buen proceso de aprendizaje. (Zaragoza, entrevista individual, 6 de noviembre de 2023).

En la UMICH, los estudiantes coincidieron en que su papel consiste en apropiarse de los conocimientos y experimentar con las herramientas y propuestas que reciben de los docentes: “Es nuestra responsabilidad hacer propias las herramientas que nos dan; como estudiante, no te toca copiar y pegar lo que te enseñan, sino reinterpretar el conocimiento para ti mismo” (Villanueva, entrevista individual, 17 de noviembre de 2023). Esto requiere la disposición y apertura para arriesgarse, romper estructuras y atreverse a probar: “Romper con cuestiones preconcebidas que tengas sobre la danza y la creación, y atreverte a probar para no hacer lo convencional” (Rodríguez, entrevista individual, 17 de noviembre de 2023). Sin embargo, esta apertura exige también valorar y defender las propias búsquedas, intereses e ideas, pues ello reafirma la poética personal:

> En la creación no hay que dejar de lado lo que somos, todo lo que nos compone y nos atraviesa; no hay que negarlo ni hacerlo menos, sino reconocerlo y aprovecharlo, sin sentir culpa por no cumplir ciertas expectativas, sino siendo honestos con nuestra búsqueda creativa. (Tulais, entrevista individual, 15 de noviembre de 2023).

La Dra. Luna advirtió que corresponde al docente guiar el rol que los estudiantes asumen frente a su proceso educativo. Respecto a la enseñanza de la CC y la inmaterialidad, explicó que se requiere un rol de escucha y receptividad que coloque al estudiante en el centro del proceso. El docente funge como facilitador que acompaña, colabora, comparte experiencias, motiva, sugiere, inspira e influye sin imponer ideologías ni forzar trayectorias. Este rol abre paso a procesos de aprendizaje horizontales: "En estos procesos educativos se da una horizontalidad, especialmente en esta asignatura que para nosotros es un taller, en donde como docentes aprendemos mucho de los estudiantes" (entrevista individual, 15 de noviembre de 2023).

De los comentarios se concluye que el rol docente se ha transformado en paralelo a las prácticas creativas posmodernas y contemporáneas de la danza escénica, en las que la figura del creador, al igual que la del docente, se diluye en el trabajo colectivo. En su lugar, han emergido las figuras de director de escena o dramaturgo, e incluso esta figura desaparece en prácticas donde la mirada coreográfica colectiva determina el modo de trabajo. Dichas prácticas comienzan a permear los procesos educativos, modificando el rol y la interacción entre docentes, estudiantes y contenidos disciplinares mediante nuevas estrategias didácticas y metodologías de creación.

Categoría 4: Aportes educativos

El objetivo de esta categoría fue interpretar los aportes que traería a la enseñanza de la CC la incorporación explícita de la inmaterialidad como contenido en los programas de asignatura. Para los estudiantes de la UNAY, un primer paso sería nombrarla y colocarla como contenido de aprendizaje, lo que obligaría a docentes y estudiantes a indagar sobre su significado, uso y potencial creativo. Esta formalización contribuiría a ampliar el bagaje teórico y pedagógico de la danza, situando a la inmaterialidad como un elemento tan relevante como la fisicalidad del movimiento. Asimismo, generar una terminología adaptada a cada comunidad educativa permitiría actualizar los contenidos curriculares e incluir lo que dicha comunidad considera valioso. Los aportes educativos de incorporar la inmaterialidad giran en torno al descubrimiento y consolidación de la identidad artística de los estudiantes. Si bien, los conocimientos teóricos son indispensables para el ejercicio profesional, abordarlos desde esta dimensión favorece experiencias educativas significativas que fortalecen tanto la apropiación conceptual como el desarrollo creativo e identitario. Como señaló Medellín (entrevista individual, 15 de noviembre de 2023): "Valorar la interioridad implica reconocer en la vida cotidiana múltiples intangibles que también sustentan la

creación". Así, trabajar con la inmaterialidad potencia dimensiones afectivas, estéticas, espirituales y creativas, además de contribuir al desarrollo de "conocimientos sistematizables de la práctica creativa" (Chavira, entrevista individual, 13 de noviembre de 2023). Esta perspectiva supone superar los enfoques exclusivamente cognitivos o físicos que han marcado la enseñanza de la danza, generando desequilibrios. En cambio, se requiere un modelo pedagógico que, más allá de la cientificidad y de la transmisión mecánica del conocimiento, promueva el desarrollo integral de capacidades, actitudes y valores artísticos. Esto demanda explicitar en los programas las habilidades, orientaciones y finalidades de la formación, colocando al estudiante como eje del proceso educativo.

El currículo, entendido como base de experiencias de aprendizaje, no solo abarca conocimientos disciplinares, sino también habilidades, capacidades y destrezas que se desarrollan mediante actividades específicas. Esto convierte a las estrategias y actividades en el eje de la planeación curricular y del proceso educativo. Dichas estrategias promueven una práctica educativa crítica, en tanto transforman la enseñanza en un espacio de convergencia, diálogo y retroalimentación entre teoría y práctica, y entre los propios sujetos, quienes se colocan como eje rector de la educación. Este planteamiento se alinea con los enfoques curriculares centrados en la persona, que orientan el aprendizaje hacia la realización personal y hacia las necesidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva, las estrategias centradas en el estudiante y la emancipación pedagógica exigen que el docente revele los referentes conceptuales, históricos, políticos y estéticos que sustentan los contenidos de la asignatura, enriqueciendo el proceso con su visión, experiencia, conocimientos y emociones. Al hacerlo, sin imponer ideologías, el docente puede identificar, promover y respetar los intereses, procesos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes (Zugazagoitia, entrevista individual, 6 de noviembre de 2023). Los modelos centrados en el estudiante plantean que lo relevante no es lo que el docente quiere enseñar, sino lo que el estudiante necesita aprender. En la danza, el tránsito hacia estos modelos ha sido más lento debido a la tradición conductista basada en la repetición (León, entrevista individual, 11 de noviembre de 2023). Sin embargo, su superación es necesaria para responder a los retos actuales. Otro aporte esencial es la construcción de ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la empatía y el cuidado, condiciones fundamentales para trabajar con la dimensión inmaterial. Como expresaron Luna (15 de noviembre de 2023) y León (11 de noviembre de 2023), la CC requiere espacios de confianza que permitan a los estudiantes compartir vulnerabilidades, memorias y emociones. Estos

ambientes no solo favorecen la creación colectiva, sino que también sostienen procesos socioeducativos donde la identidad artística puede florecer. En suma, integrar explícitamente la inmaterialidad en los programas de asignatura—a través de contenidos, metodologías, estrategias y herramientas pedagógicas—contribuiría al fortalecimiento teórico y práctico de la CC y de su enseñanza al generar una pedagogía de la danza más sensible, respetuosa y orientada al desarrollo integral de los estudiantes.

Procedimiento de sistematización analítica y construcción de categorías

Como resultado del análisis categorial, se sistematizaron los hallazgos en cinco categorías que articulan teoría y evidencia empírica. La siguiente tabla presenta una síntesis de las categorías derivadas del análisis empírico y documental. Estas fueron construidas mediante la codificación temática y la triangulación teórica, y constituyen el eje articulador del análisis interpretativo desarrollado en este estudio. Esta tabla no solo sistematiza el análisis, sino que permite evidenciar la densidad conceptual de las categorías identificadas y su potencial para derivar implicaciones metodológicas en la enseñanza de la danza. A partir de esta organización analítica, se estructuró la propuesta metodológica presentada al final del artículo.

El procedimiento incluyó los siguientes pasos:

1. Codificación abierta de las entrevistas y grupos de discusión, identificando núcleos temáticos recurrentes vinculados con la inmaterialidad en sus dimensiones educativa, subjetiva, creativa y experiencial.
2. Agrupación de fragmentos empíricos (testimonios) y documentales (programas de asignatura) bajo subcategorías que respondieran a cada objetivo de investigación.
3. Derivación de categorías analíticas, mediante un proceso inductivo guiado por la pregunta central de la investigación y por principios teóricos como el conocimiento encarnado, la identidad artística, y la subjetividad creadora.
4. Articulación con fuentes teóricas clave, que permitieran reforzar la validez interpretativa de las categorías y visibilizar su potencial explicativo y pedagógico.

5. Organización final en tabla, integrando evidencia empírica, referencias documentales y fundamentos teóricos en torno a cinco ejes: conceptualización, función, presencia, estrategias y dimensión pedagógica de la inmaterialidad.

Tabla 11

Análisis categorial de la función pedagógica de la inmaterialidad en la composición coreográfica

Categoría	Subcategorías	Evidencia (documental y empírica)	Base teórica
Conceptualización	**Identidad artística:** Dimensión humana integrada por: espiritualidad/emoción/intelecto. Plano subjetivo de la ejecución y la creación de movimiento. Identidad creativa, poética personal, pronunciación artística (intereses, gustos, inclinaciones o búsquedas creativas individuales) **Enseñanza**: detonante y sustento creativo (contenido ideológico, conceptual, imaginario, discursivo, emotivo, expresivo, impulsos, intuición).	**Estudiantes:** "La inmaterialidad nos da recursos imaginarios, sensitivos, emocionales y cognitivos" (Díaz). "Es el plano subjetivo, emocional, sensitivo y experiencial que le da sentido, contenido y forma a lo observable de mi movimiento" (Cárdenas). "Incluye emociones, percepciones y conocimientos" (Salas). "Involucra tu historia, vivencias y experiencias, se vincula con lo que te da satisfacción, con nuestros gustos personales" (Estudiante 1, UMICH). **Expertos:** "Tiene que ver con un montón de cosas que uno puede leer a través del movimiento tales como sensaciones o emociones" (Luna).	García-Acevedo (2015). Cuerpo como evidencia material de la existencia del hombre. Bardet y Noceti (2012). El movimiento es el punto de encuentro entre el cuerpo y la mente. Carvallo (2015). En la danza moderna el trabajo creativo se vinculaba con el mundo espiritual o místico. De Lima (2013). El conocimiento encarnado surge al experimentar la realidad.
Función pedagógica	**Enseñanza** Involucrar la subjetividad del estudiante. Guía las decisiones del proceso creativo. Permite la apropiación del conocimiento, el desarrollo de estrategias y procesos para abordar la creación. Da sentido al uso de los elementos teóricos. **Proceso creativo** Sustento creativo (ideológico, simbólico, emocional, imaginario, energético o sensorial). Base experiencial para la creación del movimiento. Punto de partida para la exploración.	**Estudiantes:** "Se relaciona con la experiencia, el contexto, la cultura y todo el bagaje del creador" (Villanueva). "La inmaterialidad determina el uso y función de cada elemento teórico o herramienta utilizada o puesto en escena" (Tulais). **Expertos:** "Esta en eso que uno escribe, planea o diseña como bocetos, todos esos elementos son formas de materializar lo que sucede en la mente" (Medellín). "Bailarines o coreógrafos transforman una idea, emoción o sentimiento en movimiento a través de un proceso de abstracción" (Hickman). **Grupos de discusión con estudiantes** "Utilizamos las herramientas teóricas que conocíamos a partir de lo que queríamos decir, transmitir o lograr" (estudiante 2, UMICH) **Programas de asignatura:**	Cardona (2017, p.9). "La experiencia poética en las prácticas de creación le permiten al sujeto experimentarse en todas sus dimensiones de manera integrada" Mendoza (2000). La creación coreográfica implica la "elaboración del mundo interno del autor que se esfuerza por traducir y mostrar {...} experiencias e interpretaciones subjetivas, sean de orden puramente sensorial, emotivo, psíquico, físico o cualquier otro" (p.163). *Macías (2017)*: Herramientas teóricas como mediadoras.

Categoría	Subcategorías	Evidencia (documental y empírica)	Base teórica
		"Los estudiantes desarrollen exploraciones creativas conforme a sus intereses personales" (UMICH). "Reconocer y enunciar aspectos fundamentales que conforman la *poética personal* y llevarlos a la práctica en una propuesta coreográfica" (UMICH). "Fortalecer su propio interés de indagación artística**"** (UNAY).	
Presencia curricular y metodológica	**Identidad artística**: Bagaje, experiencial, corporal y de movimiento. **Proceso creativo:** Subjetividad creativa (intenciones, sensaciones, memorias, imaginación) como sustento o impulso creativo. Presente en actividades mentales de análisis, reflexión, cuestionamiento y planeación del proceso. Apela a la sensibilidad y a la capacidad del sujeto para transmitirlas. Permite trabajar con el movimiento desde la reacción corporal y la intuición. **Contenidos curriculares**: características de la asignatura, metodología docente, contenidos de asignatura, objetivos específicos.	**Estudiantes** "Se relaciona con la experiencia, el contexto, la cultura y el bagaje del creador para plantear sus ideas; el creador está permeado por todas sus experiencias de vida" (Villanueva). **Docentes:** La subjetividad se evidencia en la diversidad de procesos y propuestas coreográficas (Luna y Rivera). **Grupos de discusión con expertos** "Cuando se habla de relaciones, atmósferas, del sentido de avance de la acción, de habitar la danza, en este último es en donde detecto con mucha claridad la inmaterialidad" (Luna). **Programas de estudios** *UMICH*: El término "Árbol hereditario de la danza" designa las vivencias y experiencias significativas en la danza que forman parte de la identidad artística y de la enunciación en primera persona. Se incluyen términos como: atmósferas, sentido de la acción y habitar la danza. "La noción de "aceptación y problematización" entendida como el acompañamiento del docente que reconoce al estudiante desde quien es y lo que le interesa, a la par de que cuestiona sus puntos de vista en aras de ampliar y profundizar perspectivas" (Guía didáctica, UMICH) UNAY: Los intereses artísticos son fundamento del trabajo creativo.	*Rancière* Estética de lo sensible (estética moderna/posmoderna). *Luna (2020)*: Saberes corporales como parte de la identidad. *Macías (2021)*: Técnica como base para la emancipación creativa. *De Lima (2013)*: Movimiento como conocimiento encarnado. *Montiel y Del Castillo (2009)*: Herramientas como instrumentos. *Luna (2020)*: Pedagogía centrada en la corporalidad.

Categoría	Subcategorías	Evidencia (documental y empírica)	Base teórica
Estrategias creativas y pedagógicas	**De autoconocimiento:** Introspección, reflexión, cuestionamiento, autoanálisis y concientización de: motivaciones o intereses creativos, historial técnico, memoria corporal, experiencias significativas. **Creativas:** Exploración, experimentación e improvisación. **Contenidos curriculares:** Herramientas de la CC, elementos de la danza y la escena, cualidades del movimiento. **Estrategias didácticas**: Ejercicios de atención plena, escritura autobiográfica, bitácora creativa, improvisación guiada. **De colaboración**: Observación, cuestionamiento, verbalización, diálogo, retroalimentación.	**Estudiantes:** "Para determinar las consignas de improvisación partimos de cuestionarnos qué queríamos decir" (Salas). "Las docentes se encargaban de hablarnos sobre sensaciones, sobre revivir, recordar o recrear ciertos momentos de nuestras vidas" (Poot). "La inmaterialidad se abordaba a través de experiencias de vida mediante la introspección" (Poot). "Quitarse todas esas estructuras de poder por medio del imaginario" (Tulais). "Explorar con mi cuerpo para saber qué es lo que me sirve a mí, a mi proceso creativo y a mi obra, es un trabajo de introspección" (Poot). "Posterior a la improvisación y a la observación de los otros nos reuníamos para cuestionarnos sobre lo que puede funcionar para recuperarlo o descartar" (Cárdenas) "Las observaciones de los demás nos dan la visión del público antes de tiempo, y eso te ayuda a clarificarte" (Díaz). **Expertos** "El proceso creativo se abordó como un proceso social sustentado en la observación y retroalimentación" (Luna). **Programas de asignatura**: "El alumno analizará el resultado de sus creaciones coreográficas mediante la revisión y retroalimentación del trabajo" (UMICH). **Grupos de discusión**: expertos "La retroalimentación, observación, exploración de movimiento, la experimentación y la conceptualización del proceso creativo nos pueden ayudar al ser aplicadas como estrategias didácticas" (Hickman).	Macías (2017): la improvisación es "la serie de principios que guían la invención espontánea a partir de la que se produce material que luego, será organizado de acuerdo con las singularidades del trabajo en cuestión" (p. 90). Bloom y Chaplin, 1996, p.26): "La improvisación involucra la exploración, la creación y la acción simultáneas y espontáneas". Espinoza (2021): Las estrategias colaborativas "necesitan ser sistematizadas y convertidas en orientadores pedagógicos flexibles" (p.96). Macías (2017): La creación coreográfica se conforma por "experiencias de diálogo en las que el quehacer artístico se diluye en el trabajo colectivo" (p.163). Mansilla y Beltrán (2013): Las estrategias didácticas son actividades diseñadas por el docente para promover y facilitar el aprendizaje. *Mendoza (2000)*: la improvisación como herramienta de descubrimiento. *Wenger (2011)*: Comunidades de práctica. *Guido (2014)*: Verbalización de experiencias corporales

Conclusiones

A lo largo de esta investigación se ha realizado una crítica al sistema de enseñanza de la danza, caracterizado por una estructura curricular y pedagógica sustentada en la racionalidad técnica. Este modelo se basa en la disociación de dualidades como cuerpo-mente, razón-emoción, teoría-práctica y materialidad-inmaterialidad. Bajo este enfoque, la pedagogía ha privilegiado lo objetivo, homogeneizable, medible, comparable y evaluable, lo que ha llevado a dar mayor importancia al desarrollo físico y mecánico del cuerpo por encima de aspectos intangibles como la imaginación, la emotividad y la creatividad. Como consecuencia, las áreas disciplinares vinculadas a la formación técnico-corporal predominan en el diseño curricular, mientras que espacios creativos como la CC—que requieren integrar otros saberes, habilidades y capacidades, así como bagajes estéticos, contextuales y culturales, además de los intereses profesionales y creativos de cada estudiante—ocupan un lugar secundario. Esto refuerza un esquema jerárquico de asignaturas que divide, fragmenta y especializa el conocimiento, otorgando de manera desigual mayor valor a ciertos contenidos sobre otros. El modelo pedagógico técnico y conductista de la educación dancística se refleja claramente en los programas de asignatura analizados, donde el conocimiento aparece separado y fragmentado. Sin embargo, estas características no solo responden a decisiones pedagógicas, sino también a procesos de institucionalización y a los marcos políticos que dieron origen a la danza como campo artístico y autónomo del conocimiento. En México, la enseñanza formal de la danza surgió bajo el signo del nacionalismo político, cultural y educativo. Con el tiempo, diversos factores sociales, políticos y económicos influyeron en sus ideologías y posibilidades estéticas y creativas. No obstante, el ámbito educativo permaneció relativamente impermeable a estas transformaciones; en consecuencia, los contenidos curriculares actuales no reflejan plenamente la evolución del campo dancístico, pues siguen anclados a conceptualizaciones e ideologías propias del régimen moderno del arte y la danza. Esta situación ha generado una discordancia entre la evolución de la disciplina y la manera en que se enseña, tanto en los conocimientos disciplinares que se transmiten como en los efectos que estos generan en la práctica pedagógica y creativa. Por lo anterior, se concluye que los contenidos de asignatura, al ser el reflejo cristalizado de un periodo específico de la danza, deben ser cuestionados, analizados y actualizados de manera continua, solo así podrán contribuir a una evolución educativa que garantice coherencia

entre las distintas áreas que la conforman: entre la danza como práctica artística y sus estructuras teóricas, y entre estas estructuras y el proceso educativo.

En esta investigación se constató que la CC ha transitado de concebirse como un oficio reservado a quienes poseen capacidades innatas, a entenderse como un campo susceptible de aprendizaje a partir de la sistematización teórica de la práctica, y finalmente, a abrirse a la diversidad de enfoques y metodologías que llegaron con el posmodernismo. Sin embargo, la reflexión sobre una pedagogía específica para su enseñanza ha sido escasa, en gran parte porque el énfasis ha recaído en sus fundamentos teóricos. El bagaje teórico de la danza moderna fue tan influyente que sigue vigente en la enseñanza actual de la CC. Sus elementos formales se transformaron en principios pedagógicos vinculados a perspectivas técnicas y conductistas, lo que convirtió a las herramientas de la CC en el eje de su enseñanza. No obstante, la evolución de la danza y la interacción entre sujetos y saberes han modificado la manera en que se conciben y utilizan esos elementos, generando estrategias y recursos pedagógicos que ya no corresponden ni al modelo conductista ni a las prácticas de origen. El análisis de los programas de asignatura muestra que los contenidos continúan orientados hacia principios de la danza moderna y a un enfoque tecnocrático, lo cual delimita las posibilidades creativas, las relaciones pedagógicas y los procesos sociales en el aula. En este marco, el dominio técnico no garantiza por sí mismo el desarrollo de la creatividad ni la construcción de una visión propia de la danza, lo que ha llevado a cuestionar la pertinencia pedagógica y social de esos principios. Se observó también que, aunque los contenidos privilegian lo teórico, en la práctica los docentes incorporan ideologías y estrategias propias de regímenes contemporáneos y posmodernos—como la creación colectiva, la subjetividad, la improvisación, la experimentación, la diversidad estética y el movimiento cotidiano—. Estas aproximaciones impulsan procesos que se alejan de la mímesis clásica y refuerzan la identidad individual y el trabajo colaborativo. No obstante, aún persisten rasgos de la danza moderna, como la concepción del cuerpo como instrumento expresivo, las jerarquías tradicionales, los simbolismos prefijados y la obra entendida como expresión de una interioridad. En consecuencia, los programas de asignatura se sustentan principalmente en el régimen poiético o representativo de las artes, donde la materialidad refleja lo interno. Sin embargo, las metodologías docentes tienden a desmarcarse de la simple reproducción de modelos, buscando guiar a los estudiantes hacia la libertad creativa y la construcción de su autonomía artística, haciendo de la creación un acto emancipatorio.

A partir de la información recopilada, descrita y analizada, se interpreta que la inmaterialidad de la danza constituye una dimensión integrada por diversas subdimensiones vinculadas a las esferas de lo sensible, lo imaginario, lo espiritual y lo cognitivo del ser humano. Esta concepción involucra una noción del cuerpo-sujeto como unidad indivisible, un ente integral y multidimensional cuya complejidad sostiene su existencia. En el ámbito de la CC, estas nociones apelan a la creatividad como capacidad que circula por todo el cuerpo y se manifiesta a través del movimiento, entendido este como la expresión de ser y de relacionarse con el mundo a partir del reconocimiento de sí mismo. Trabajar con la inmaterialidad como fundamento de la creación permite a los sujetos apropiarse de los elementos teóricos de la disciplina desde la sensibilidad, el imaginario y la emotividad. Así, esta dimensión se convierte en la vía que posibilita transformar y aplicar los saberes disciplinares de acuerdo con las búsquedas y necesidades individuales. Identificar su presencia a través de los contenidos teóricos y de las estrategias pedagógicas requirió rastrear esta noción en los discursos de los participantes, donde se encontró que mantiene afinidades teóricas con la estética, la filosofía del cuerpo y la historia del arte y de la danza escénica en Occidente. La indagación en las experiencias pedagógicas y educativas permitió conceptualizar a la inmaterialidad como un componente teórico-práctico de la CC que complejiza y enriquece su enseñanza. Sin embargo, se constató que su presencia es predominantemente implícita, pues en los planes de asignatura no se identificaron contenidos específicos ni terminologías categóricas para abordarla y trabajarla. Lo más cercano a este concepto son las denominaciones empleadas por los participantes: de la UMICH, *poética personal*, y de la UNAY, *identidad artística*. Ambos términos refieren al reconocimiento de la propia voz del estudiante en relación con la danza y la creación, una voz que interviene en la manera en que se apropian, resignifican y aplican los conocimientos.

En la CC, el uso que cada estudiante hace de los elementos teóricos del campo está atravesado por su imaginario, sensibilidad, ideologías e ideales estéticos. De ello depende el carácter creativo que otorgan a dichos elementos. En este sentido, la inmaterialidad es lo que determina las particularidades de cada proyecto creativo, proceso y obra, convirtiéndose así en el sustento de su trabajo como artistas. Se halló que la inmaterialidad, además de ser una vía para abordar el proceso creativo, favorece el reconocimiento y la construcción de la identidad artística de los estudiantes. Al constituir la base de sus procesos de creación, propicia el descubrimiento de sí mismos como creadores, la valoración de su identidad, la concientización sobre las conceptualizaciones personales que cada uno tiene de la danza y la apropiación de los

conocimientos teóricos. De este modo, la inmaterialidad regula el proceso educativo al equilibrar la relación entre lo teórico, lo disciplinar, lo educativo y lo individual. A través de la inmaterialidad, las prácticas pedagógicas y las experiencias educativas trascienden el plano meramente técnico y teórico de la disciplina, situando sus elementos al servicio del estudiante y no de la danza como fin en sí misma. No obstante, el trabajo con esta dimensión exige que los estudiantes desarrollen habilidades y capacidades para verbalizar, explicitar, compartir y dialogar. Esto se debe a que trabajar con la inmaterialidad como fundamento del proceso creativo implica actividades de concientización, interacción y cuestionamiento, que no solo contribuyen a la conformación de identidades artísticas, sino que también enriquecen la formación integral al considerar las actitudes, destrezas y capacidades necesarias para el trabajo colectivo.

La inmaterialidad, entendida como dimensión y elemento educativo que contribuye a la construcción de la identidad artística y de la mirada coreográfica de los estudiantes, convierte a esta asignatura en un espacio propicio para la introspección, el diálogo, la autoobservación y la autoindagación, en un marco de colaboración y trabajo colectivo. De acuerdo con Páramo (2008), la autoobservación consiste en la descripción del propio comportamiento, en el reconocimiento físico y emocional, así como en las experiencias y conductas derivadas de la interacción con los demás. Según Powell (1996), este proceso requiere de la autocomunicación y del encuentro interpersonal como ejes mediadores para el crecimiento personal. La autoobservación, por tanto, implica la interacción entre la mirada individual y la colectiva, ya que esta última aporta el componente objetivo que permite al sujeto valorar su propio proceso de reconocimiento. Iglesias y Galicia (2018) señalan que la autoobservación demanda tiempos y espacios de introspección, reflexión y cuestionamiento, pues estas actividades ayudan a identificar patrones y elementos que determinan el comportamiento y configuran la identidad. De este proceso de autoindagación surge un conocimiento más profundo de sí mismo y de la forma en que se comprende e interactúa con la realidad circundante. Sin embargo, los autores también advierten que tales procesos requieren ser propiciados por un agente externo, que en el ámbito educativo corresponde al docente, sus estrategias didácticas y el ambiente de aprendizaje. La autoobservación ha sido reconocida por docentes y especialistas como un proceso fundamental para detonar la autonomía creativa de los estudiantes. No obstante, al no estar incorporada de manera explícita en los programas de asignatura, suele integrarse mediante *Estrategias Colaborativas de Creación Coreográfica*. Estas incluyen actividades de introspección, cuestionamiento, verbalización, observación, reflexión,

diálogo y retroalimentación, que giran en torno a la exploración, la experimentación y la improvisación. Dichas estrategias permiten articular, en la práctica, los elementos teóricos de la CC con las intenciones e intereses creativos de los estudiantes, abriendo un camino hacia la inmaterialidad de los sujetos y hacia la materialidad de la disciplina desde una perspectiva lúdica, de indagación, investigación, análisis y valoración de los elementos involucrados, así como del vínculo creativo que estos establecen en la construcción de la obra. Cuando el proceso creativo se fundamenta en procesos cognitivos asociados a la inmaterialidad—como la introspección, la reflexión y la concientización—, se convierte en un ejercicio de cuestionamiento y autoanálisis que ayuda a los estudiantes a descubrirse, conocerse y valorarse como individuos, desarrollando el sentido del yo y consolidando su identidad artística. Sin embargo, al formar parte de un currículum oculto, el desarrollo aparentemente autónomo de estas habilidades queda en entredicho, pues no está normado, regulado ni evaluado. Ello se traduce en un tratamiento desigual, en tanto no se expliciten la orientación ni las finalidades de un conocimiento que, aunque vital, no se considera propiamente disciplinar.

Como se ha señalado, la CC como proceso educativo se activa a través de sus contenidos disciplinares, pero también mediante los intereses e inquietudes creativas de cada estudiante; por ello, esta asignatura debe evidenciar que su funcionamiento está estrechamente vinculado a los sujetos, ya que cada estudiante la moviliza y le encuentra sentido dentro de los proyectos creativos que desarrolla. En este sentido, la enseñanza de la CC debe orientarse hacia un *enfoque centrado en el estudiante y en su realización personal*, de manera que los elementos y acciones educativas permitan a los estudiantes retomar aquellos recursos que favorezcan el desarrollo de su identidad artística, la cual otorga relevancia a todo contenido y aprendizaje. La identidad artística no solo guía cada trayectoria educativa, sino que también determina los proyectos artísticos y profesionales de los estudiantes. Bajo un esquema de enseñanza que sitúa al estudiante en un rol activo, la CC posibilita que los conocimientos y habilidades adquiridos sean deconstruidos, reconstruidos y aplicados según intereses y necesidades individuales. Esto les permite no solo adaptarse a la realidad cambiante de los entornos artísticos y laborales de la danza, sino también integrarse como agentes activos de transformación. Se concluye, entonces, que priorizar al sujeto en el proceso educativo implica adoptar un posicionamiento pedagógico que:

1. Se sustente en ideologías y principios artísticos desde el posmodernismo hasta la contemporaneidad.

2. Se nutra de teorías curriculares personalizadas y colaborativas, integrando enfoques constructivistas, humanistas, críticos y socioconstructivistas.

Estos enfoques ponen el énfasis en la experiencia, la interacción social y con el entorno, mediante la exploración, el descubrimiento, la experimentación, la autoobservación, la colaboración y la participación activa. Así, se favorece la autonomía, el crecimiento y el desarrollo personal a través de metodologías y estrategias didácticas diseñadas por cada docente para responder a las necesidades individuales y colectivas.

En las estrategias didácticas utilizadas por los docentes se observó la presencia de un enfoque práctico y crítico, centrado en el estudiante, en las experiencias de aprendizaje y en el desarrollo de habilidades y capacidades. Por ello, se puede afirmar que las estrategias de la CC, al favorecer el reconocimiento y la transformación de la identidad artística de los estudiantes mediante la sensibilización ante el encuentro consigo mismos y con la colectividad, contribuyen a que estos puedan redireccionar, apropiarse y transformar los elementos teóricos abordados. Respecto a la creación de movimiento, un objetivo central de la enseñanza de la CC, trabajarla desde la inmaterialidad permite generar lenguajes de movimiento auténticos y propios para cada estudiante, colectivo y obra. Respecto a la creación de movimiento, un objetivo central de la enseñanza de la CC, trabajarla desde la inmaterialidad permite generar lenguajes de movimiento auténticos y propios para cada estudiante, colectivo y obra. En este sentido, los lenguajes de movimiento aprendidos durante la formación técnico-corporal no se aplican como bagaje preestablecido, sino que se utilizan como base para explorar y transformar los elementos teóricos de la CC. Esta exploración, fundamentada en experiencias sensibles, imaginativas y cognitivas, dota al estudiante de mayores posibilidades creativas y permite que el movimiento resultante responda a sus necesidades y a las de la obra.

En cuanto a las herramientas de la CC, estas siguen implicando una perspectiva técnica del currículo y de la enseñanza de la disciplina, entendida como un área organizada de conocimientos académicos para la manipulación y estructuración de la materialidad de la danza (cuerpo y movimiento). Sin embargo, los usos que los estudiantes hacen de estas herramientas y las estrategias docentes implementadas evidencian un modelo pedagógico constructivista y humanista, centrado en el estudiante. Bajo este paradigma, el objetivo de la asignatura es que los estudiantes desarrollen una postura propia frente al quehacer dancístico y coreográfico, integrando la técnica con la exploración creativa y la construcción de su identidad artística.

Al relacionar los contenidos de los programas de asignatura con lo expresado por los participantes se encontró que, en los procesos creativos de la enseñanza de la CC, el bagaje experiencial, contextual y estético de los estudiantes, así como las experiencias derivadas de la interacción entre sujetos, tienen mayor relevancia en la práctica pedagógica y creativa que los elementos teóricos del campo. Sin embargo, este valor no se refleja en los contenidos, ya que las asignaturas están constituidas predominantemente por los elementos técnicos de la disciplina, los cuales carecen de sentido si no son movilizados con una intención creativa propia del estudiante; por ello, se concluye que la enseñanza de la CC requiere contenidos curriculares que integren lo disciplinar y teórico de la evolución del campo, pero que también den espacio a la subjetividad, fomentando la autoobservación y el cuestionamiento de los intereses creativos y artísticos de cada estudiante. La indagación continua del yo artístico y creativo, utilizada como estrategia didáctica, permitirá que los estudiantes retomen, de manera consciente e intencional, los elementos educativos que necesitan para su desarrollo profesional. De esta forma, los aprendizajes se construirán a partir de la interacción entre contenidos, conocimientos, experiencias e intereses de cada sujeto, haciendo del proceso educativo un proceso creativo y viceversa.

En cuanto a las conceptualizaciones estéticas presentes en los programas de asignatura, se observó que la enseñanza de la CC se sostiene principalmente en dos regímenes artísticos: el clásico y el moderno. Algunos contenidos reflejan la noción clásica de la creación artística, sustentada en un discurso desarrollado bajo una estructura lineal o lógica aristotélica, planteada antes del trabajo corporal y de movimiento. Este enfoque se centra en una idea o tema que organiza la obra mediante la razón y diferencia a los sujetos en creador, ejecutante y espectador. Otros contenidos se vinculan al régimen del arte moderno, caracterizado por Rancière (1940) como un arte poiético, en el que lo artístico depende de la sensibilidad con que cada sujeto trabaja los materiales y recursos de su campo. En este enfoque, lo artístico no se deriva de la materialidad, sino de la manera en que el artista la manipula; el dominio técnico y procedimental no constituye el fundamento del proceso creativo, sino que sirve como instrumento que permite al sujeto desplegar sus potencialidades. De las experiencias de los participantes se desprende que las producciones creativas no se definen por los elementos teóricos y técnicos, sino por lo que expresan y los modos particulares de hacer. La “intencionalidad creativa o contenido expresivo” remite a los principios de la danza moderna, mientras que los “modos de hacer”, entendidos como metodologías de creación, reflejan la diversidad de estrategias y enfoques de los estudiantes,

característica central del régimen posmoderno. Estos "modos de hacer" emergen de la identidad artística de cada estudiante y de las estrategias didácticas que los docentes implementan para fomentar la colaboración y la autoobservación. Así, en ausencia de contenidos explícitos sobre la inmaterialidad, la metodología docente y las estrategias didácticas se constituyen en el sustento del trabajo educativo y creativo por encima de los elementos teóricos de la disciplina. Son estos elementos los que permiten a los estudiantes transformar los elementos matéricos de la danza en un ser-objeto-obra con sensibilidad propia.

La inmaterialidad de la danza se encuentra presente en las experiencias educativas y creativas de los participantes como un elemento que se infiere en el trabajo con los elementos teóricos del campo; es decir, se da por sobreentendido, sin ser formalmente nombrado ni incluido como un conocimiento explícito a abordar; por ello, su tratamiento no es sistemático ni planificado, sino intuitivo. Este abordaje tácito también refleja el modelo pedagógico predominante en la enseñanza de la danza, que busca homogeneizar individuos, cuerpos y conocimientos. Trabajar con una dimensión vinculada a la subjetividad, la diversidad de intereses y potencialidades, así como a los distintos bagajes, contextos e ideas de cada estudiante, contradice este modelo. Se observó que, aunque la inmaterialidad es relevante para el proceso educativo y creativo de la CC, su presencia parece irrelevante para el diseño curricular ya que no se expresa de manera explícita ni objetiva. Cada proyecto educativo conlleva conceptualizaciones sobre la inmaterialidad que influyen, de manera intencionada o no, en las nociones que los participantes tienen sobre la danza y su enseñanza; sin embargo, estas no se evidencian en los contenidos de asignatura, quedando relegadas al currículo oculto o a la práctica docente. Por lo tanto, se concluye que los contenidos curriculares deben generar un espacio para integrar la diversidad de conceptualizaciones sobre la inmaterialidad, considerando los distintos regímenes ideológico-político-estéticos por los que la danza ha transitado, así como los deseos, búsquedas e ideologías de quienes participan en el proceso educativo.

Se constató que el enfoque pedagógico de los docentes se centra en que los estudiantes logren apropiarse y reconfigurar los conocimientos en función de su propia corporalidad e identidad artística; por ello, la pedagogía actual de la CC debe promover el reconocimiento de las diferencias individuales, lo que implica que la participación de cada estudiante en actividades y en el uso de los conocimientos será distinta, de acuerdo con sus intereses, identidad y visión de su carrera. En consecuencia, la educación integral en la danza no solo involucra a los agentes

responsables o a los contenidos teóricos, sino que debe incorporar en el diseño curricular objetivos, estrategias y actividades orientadas al desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes que trasciendan la dimensión académica y aborden la dimensión social del individuo, favoreciendo su desarrollo pleno. Las experiencias derivadas de las prácticas pedagógicas y creativas evidencian que, a partir de la dimensión inmaterial—espiritualidad, sensibilidad, imaginario, emotividad—, la educación dancística puede potenciar las capacidades de interacción personal y colectiva. En la danza, las oportunidades profesionales no dependen únicamente del dominio teórico o técnico, sino también del desarrollo del potencial artístico, creativo y expresivo de cada estudiante, vinculado con su identidad y con el contexto artístico y dancístico en el que se desenvuelve. Por ello, la educación en danza no debe centrarse únicamente en transmitir conocimientos o habilidades técnicas, sino en desarrollar las capacidades individuales y sociales necesarias para que cada estudiante genere propuestas creativas auténticas. Así, la educación profesional de la danza debe integrar tanto el dominio teórico como la capacidad de transformar el conocimiento, considerando que el proceso educativo tiene una doble intencionalidad: la determinada por la institución y la determinada por cada estudiante, ambas orientadas al desarrollo de las habilidades necesarias para su ejercicio profesional en su contexto.

En la educación profesional, la CC como asignatura requiere y promueve el intercambio disciplinar, ya que en ella confluyen diversos posicionamientos sobre el arte, la danza y la creación, junto con sus saberes técnicos y teóricos, así como los intereses creativos, personales y colectivos de los estudiantes. Por ello, su enseñanza demanda la interacción entre los conocimientos disciplinares y los intereses de los estudiantes, los cuales están mediados por aspectos ideológicos, culturales, contextuales y sociales, a su vez influenciados por el enfoque que cada programa educativo tenga sobre la danza y su enseñanza. La CC implica una aplicación práctica del conocimiento que exige transitar del aprendizaje centrado en la adquisición teórica hacia la apropiación, descubrimiento y construcción de métodos y estrategias de creación coreográfica, donde la decodificación sirva como herramienta para indisciplinar el cuerpo, el movimiento, la percepción y la experiencia estética. Cuestionar los principios teóricos y pedagógicos de la danza permite cuestionar también las ideologías y el pensamiento hegemónico occidental que han regido su desarrollo. Por ello, el proceso creativo en CC puede ser una herramienta para descolonizar al sujeto que danza, al espectador y a la danza misma. Cuando la danza refleja la identidad artística de cada estudiante o colectivo, se libera de los cánones estéticos hegemónicos mediante la

diversidad estética; esto, a su vez, transforma al espectador en un agente activo y crítico, capaz de cuestionar lo que percibe y de establecer una relación más consciente e involucrada con la obra.

La dificultad para incorporar explícitamente la inmaterialidad como contenido en los programas de asignatura se deriva de sus propias características, que la hacen inasible, difícil de sistematizar, categorizar, objetivar y nombrar. Esta complejidad se incrementa ante la ausencia de referentes teóricos explícitos y consensuados que reconozcan su existencia en la teoría de la danza. Por ello, incorporarla de manera formal requiere relacionar la teoría de la danza con la teoría estética, curricular y pedagógica, de modo que de esta convergencia pueda extraerse un elemento teórico cuya aplicación práctica permita abordar lo que la inmaterialidad implica para la creación y enseñanza. El concepto seleccionado debe reflejar que, según el enfoque ideológico o los principios teóricos que guían el trabajo creativo, la inmaterialidad puede preceder, exceder o determinar la materialidad del movimiento, puede ser consecuencia de este o manifestarse como resultado de la interacción del sujeto con el mundo desde su capacidad agencial. Diseñar elementos de asignatura que permitan abordarla mediante procesos de introspección, conexión o indagación personal y colectiva, o a través de los registros corporales y el bagaje propio de cada cuerpo-sujeto, favorecería la formación de estudiantes creativos, críticos, reflexivos y cuestionadores. Estos, a través de sus propuestas estéticas y trabajos creativos, contribuirían a emancipar, transformar, descolonizar y liberar la danza escénica occidental.

Los estudiantes, al ser parte activa del proceso educativo mediante la toma de decisiones sobre los contenidos de asignatura y la manera en que los aplican en sus procesos creativos, modifican las relaciones de poder instauradas en los programas educativos, así como las interacciones sociales que dan origen a las experiencias y situaciones de enseñanza. En este contexto, la inmaterialidad permite romper con las convenciones de la danza, el movimiento y la escena, al servir como sustento ideológico, energético, emocional o sensorial de la creación. Dado que los contenidos de asignatura reflejan un momento histórico determinado, marcado por factores ideológicos, sociales, económicos y políticos, resulta indispensable identificar los conocimientos asociados a la represión del cuerpo, la invalidación del sujeto y la limitación de la creatividad, la expresividad y la individualidad, con el fin de desarrollar directrices pedagógicas críticas que reconozcan el potencial creativo del individuo y su capacidad para satisfacer sus necesidades educativas. En este sentido, la investigación concluye con la elaboración de un documento que expone recomendaciones pedagógicas para la enseñanza de la CC, con el objetivo de que la

práctica educativa no se centre en la materialidad, la cual, según Macías (2021, p. 8), "desplaza del primer plano a los procesos de subjetivación {que surgen de} un diálogo con el mundo y la sensibilidad que habitamos". Estas recomendaciones proponen estrategias centradas en el estudiante que, mediante la autoobservación, la colaboración y el diálogo, favorezcan la reflexión crítica, la indagación individual y el autodescubrimiento, contribuyendo a transformar las relaciones de poder en el aula. Se plantea que la metodología docente y las estrategias didácticas deben convertirse en el sustento del trabajo educativo y creativo por encima de los elementos teóricos de la disciplina. Asimismo, se propone destinar tiempos específicos al trabajo con la inmaterialidad, considerando su relevancia para el conocimiento del individuo sobre sí mismo y su interacción con el entorno. La autoobservación se concibe como un elemento central del diseño de la asignatura, misma que requiere ambientes de aprendizaje que permitan abordarla como estrategia didáctica y proceso de autoindagación, promoviendo la introspección, la reflexión y el cuestionamiento necesarios para el proceso creativo y la construcción de la identidad artística del estudiante. Involucrar la voz creativa del estudiante en relación con sus expectativas, deseos y necesidades posibilita generar una reflexión significativa que rompa con estructuras arcaicas de la enseñanza de la CC. Por ello, analizar críticamente lo establecido en los planes de estudio y sus efectos en el aula, constituye la vía para superarlas y generar un paradigma educativo acorde con la danza contemporánea, construyendo un modelo pedagógico más creativo, sensible, respetuoso y centrado en el estudiante. Este tránsito debe reflejarse en todas las áreas disciplinares para reformular su enseñanza a partir del vínculo que cada sujeto establece con la danza y su creación.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación evidencian que la enseñanza de la CC trasciende la transmisión de conocimientos técnicos y teóricos, al involucrar la dimensión inmaterial de la danza como eje articulador del aprendizaje, la creatividad y la identidad artística de los estudiantes. La inmaterialidad—entendida como la interacción entre la espiritualidad, la sensibilidad, el imaginario, la emotividad y la cognición—constituye un elemento que permite a los sujetos apropiarse, transformar y aplicar los contenidos disciplinares desde sus intereses, experiencias y búsquedas personales, lo que a su vez contribuye a la construcción de su identidad artística y de su mirada coreográfica. Asimismo, la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones sobre los contenidos y métodos de creación, modifica las relaciones de poder tradicionales instauradas en los programas de asignatura, reconfigura las interacciones sociales en el aula y transforma los procesos de enseñanza-aprendizaje en experiencias significativas,

colaborativas y emancipadoras. Esto reafirma la necesidad de enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, donde el aprendizaje se entienda como un proceso de descubrimiento, indagación y co-creación, y no únicamente como la adquisición de contenidos disciplinarios. Los resultados sugieren que la incorporación explícita de la inmaterialidad en la enseñanza de la CC, a través de estrategias que favorezcan la introspección, la reflexión, la autoobservación y el diálogo, permitirá desarrollar competencias no solo técnicas y cognitivas, sino también creativas, expresivas y sociales, favoreciendo una educación integral de la danza que conecte teoría, práctica y subjetividad. Finalmente, estas conclusiones orientan la construcción de un modelo pedagógico para la CC que coloque al estudiante como eje del proceso educativo, integrando la inmaterialidad como componente central de la planificación curricular y de las estrategias docentes. Este enfoque no solo responde a las demandas contemporáneas de la danza, sino que también ofrece un camino para transformar la práctica educativa en un espacio creativo, sensible y reflexivo, capaz de formar artistas autónomos, críticos y comprometidos con su desarrollo personal y profesional.

Consideraciones pedagógicas para la enseñanza de la Composición Coreográfica

Dada la importancia de fomentar en la enseñanza de la CC habilidades de autoobservación, diálogo y experimentación, que nutran tanto el proceso *educreativo*[68] de los estudiantes como el descubrimiento de su identidad artística, en este apartado se presenta una propuesta orientada a innovar desde las dimensiones curricular, didáctica y pedagógica de la CC. Esta área disciplinar demanda la creación de tiempos y espacios específicos para prácticas que permitan al cuerpo y al movimiento convertirse en medios de integración y equilibrio de las diversas dimensiones del ser, sin dualismos, divisiones ni jerarquías. La propuesta, al centrarse en el desarrollo de un diseño metodológico para la enseñanza de la CC, constituye principalmente un aporte didáctico al ofrecer directrices que guían y orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante estrategias y actividades que los docentes pueden emplear para enriquecer el proceso educativo y las prácticas que involucra. Asimismo, constituye un aporte pedagógico, al intervenir en la manera en que se enseña y se aprende la CC en particular y la danza en general, promoviendo enfoques centrados en el estudiante, su creatividad y su identidad artística. Finalmente, también puede considerarse un

[68] El término *"educreativo"* se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje de la CC el cual se caracteriza por estar constituido por prácticas educativas y creativas que se integran, interactúan y retroalimentan continuamente.

aporte curricular, ya que la metodología propuesta tiene potencial para influir en la estructuración del diseño curricular al integrar nuevos elementos que reflejen la dimensión inmaterial de la danza y las necesidades actuales de la formación artística. A partir de la sistematización analítica (Tabla 11), se diseñó una propuesta metodológica articulada en tres núcleos: autoconocimiento, experimentación y diálogo. La Tabla 12, sintetiza esta conexión al mostrar cómo cada categoría analítica, derivada del análisis cualitativo, se vincula con principios, orientaciones, estrategias y materiales didácticos específicos que conforman la Metodología Multidimensional para la Enseñanza de la Composición Coreográfica. Cada uno de estos núcleos responde a una orientación pedagógica distinta y se relaciona con finalidades y procesos particulares que permiten integrar la dimensión inmaterial en la enseñanza de la composición coreográfica.

Tabla 12

Articulación entre categorías analíticas y núcleos metodológicos en la enseñanza de la Composición Coreográfica

Núcleo metodológico	Categoría analítica	Subcategoría	Estrategias clave	Procesos	Finalidad pedagógica
Núcleo 1: Autoconocimiento (orientación cognitiva)	Conceptualiza-ción de la inmaterialidad Función pedagógica de la inmaterialidad	Identidad artística Guía del proceso creativo y sustento simbólico	Bitácora creativa, Raíces de mi identidad artística, Enunciando mi yo poético, Manifiesto estético Material de apoyo: Diario de reflexión.	Autobservación, autoindagación, reflexión e introspección.	Desarrollo del conocimiento situado y la metacognición Conciencia del vínculo entre la identidad y la intención creativa.
Núcleo 1: Autoconocimiento (orientación corporal)	Función pedagógica de la inmaterialidad Estrategias creativas y pedagógicas	Identidad artística Guía del proceso creativo. Exploración, introspección y retroalimenta-ción Inmaterialidad como base del sentido de la acción	Ejercicios de atención plena, concientizació n y memoria corporal Material de apoyo: Bitácora de movimiento	Autopercepción, concientización corporal.	Reconocimiento de la identidad artística y motivación creativa. Encarnación de la creación coreográfica.

Núcleo 2: Experimentación (orientación corpóreo-cognitiva)	Estrategias creativas y didácticas	Exploración, introspección y retroalimentación colaborativa	Exploración sensorial, improvisación guiada, experimentación teórico-práctica, laboratorios creativos Material de apoyo: Bitácora de experimentación	Autoindagación y apropiación.	Creación encarnada basada en la intuición
Núcleo 3: Diálogo (orientación intrapersonal e interpersonal)	Procesos de construcción del conocimiento	Mediación entre teoría y experiencia subjetiva	Aprendizaje colaborativo, verbalización, crítica constructiva Material de apoyo**:** bitácora creativa	Observación, escucha, verbalización, cuestionamiento, discusión grupal guiada, crítica constructiva, análisis grupal, retroalimentación	Construcción de comunidades de creación. Sistematización de saberes emergentes. Generar aprendizajes colaborativos e involucrar a la colectividad en el proceso.

Nota. Elaboración propia

Metodología Multidimensional para la enseñanza de la Composición Coreográfica[69]

La metodología propuesta para la enseñanza de la CC pone en el centro la inmaterialidad de la danza como eje del proceso educreativo[70]. Esta dimensión integra lo espiritual, lo sensible, lo imaginario, lo cognitivo y lo emocional del sujeto. Desde esta perspectiva, la CC no se aborda únicamente como el dominio de elementos técnicos o teóricos, sino como un espacio de exploración, descubrimiento y construcción del yo artístico, donde cada estudiante se convierte en agente activo de su propio aprendizaje. El diseño metodológico se organiza en torno a tres ejes fundamentales:

1. Autoobservación y reflexión crítica: Se promueven prácticas que permitan a los estudiantes reconocer sus propias capacidades, emociones y patrones de pensamiento en relación con

[69] En adelante MMECC.

[70] El término "educreativo" se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje de la CC caracterizado por la interacción entre teoría y práctica, en donde los elementos teóricos de la disciplina se aplican de manera creativa, lo que permite a los estudiantes descubrir, desarrollar y afinar su creatividad a través del juego, la exploración y la experimentación.

la danza. Esto incluye actividades de introspección, registro de experiencias corporales y análisis de procesos creativos, de manera que el sujeto pueda construir conciencia sobre su identidad artística y su relación con el movimiento y la creación coreográfica.

2. Interacción y colaboración: La metodología favorece el trabajo colectivo, el diálogo y la retroalimentación entre estudiantes, así como la mediación docente orientada a la co-construcción de conocimiento. Esta interacción permite confrontar distintas perspectivas, enriquecer el proceso creativo y desarrollar habilidades sociales y de cooperación, esenciales para la práctica artística en contextos profesionales y educativos.
3. Exploración e indagación creativa: Se integran estrategias de exploración, experimentación, improvisación y juego coreográfico que conectan los elementos teóricos de la CC con las búsquedas y necesidades individuales de cada estudiante. La metodología busca que los conocimientos técnicos y procedimentales sean aplicados de manera flexible y transformadora, fomentando lenguajes de movimiento auténticos y personalizados, y estimulando la creación de obras que reflejen la identidad y visión artística de cada participante.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la CC se caracteriza por la interacción dinámica entre teoría y práctica, en la que los elementos teóricos de la disciplina se aplican de manera creativa, facilitando que los estudiantes afiancen su creatividad y expresión artística mediante la exploración y experimentación. En este enfoque, los docentes no solo transmiten conocimientos teóricos, sino que también facilitan el desarrollo de la identidad artística de los estudiantes al crear ambientes de aprendizaje que promuevan la libertad, autonomía y el desarrollo integral. Este modelo va más allá de la transmisión de contenidos disciplinares, convirtiendo a los estudiantes en protagonistas de su aprendizaje y asegurando que los procesos creativos se vivan como espacios de expresión libre y personal. La metodología también reconoce que, al trabajar intencionadamente con la dimensión inmaterial, esta actúa como un puente entre la teoría y la práctica**,** entre la creatividad individual y el trabajo colectivo, y entre el conocimiento disciplinar y la construcción del sentido artístico personal. En este sentido, la inmaterialidad no solo es un concepto teórico, sino que se convierte en un motor de la creatividad, la reflexión crítica y la identidad artística, constituyéndose como un eje que articula la práctica pedagógica, la acción educativa y la construcción curricular.

Objetivos de la metodología

1. Hacer del proceso creativo de la CC un medio de regulación y equilibrio entre las diversas dimensiones que integran al individuo.
2. Hacer del cuerpo y el movimiento los medios de exploración y reconocimiento de la multidimensionalidad.
3. Fomentar una perspectiva de la creación dancística sustentada en la perspectiva interna, el cuerpo y la intuición, frente a la expectativa externa y el razonamiento.
4. Contribuir a que los estudiantes encarnen su identidad artística en la creación coreográfica, corporeizando, a través del movimiento, su multidimensionalidad.
5. Generar procesos de creación que rompan y liberen a los estudiantes de las convenciones tradicionales de la CC mediante el autoconocimiento, la experimentación y el diálogo.
6. Propiciar la descolonización corporal de la danza, liberando a los sujetos de ideales, restricciones, convenciones y cánones estéticos mediante el encuentro con su yo creativo.
7. Convocar en la creación coreográfica los saberes corporales a través de prácticas somáticas de movimiento.
8. Hacer del autoconocimiento, la experimentación y el diálogo el sustento de la enseñanza de la CC, orientada al encuentro con el yo creativo.

La metodología multidimensional se sustenta en la dimensión inmaterial de la danza**,** entendida como el conjunto de elementos sensibles, imaginarios, emocionales y cognitivos que articulan el proceso educreativo; por lo tanto, la dimensión inmaterial de la danza, al ser el eje articulador de estos tres núcleos, permite que los estudiantes transformen los conocimientos teóricos de la CC en elementos creativos que configuran su identidad artística, creando un proceso educativo completo donde la teoría se aplica de manera creativa, y el aprendizaje se nutre de la interacción tanto interna como social. En este proceso, el docente orienta el aprendizaje, mientras que la colectividad aporta una mirada externa y social. De este modo, la práctica *educreativa* se convierte en un espacio en el que la teoría, la identidad artística, la creatividad y la interacción social se integran de forma inseparable, promoviendo un aprendizaje que abarca las dimensiones técnica, reflexiva y sensible.

Esta propuesta metodológica se organiza en tres núcleos de práctica: autoconocimiento**,** diálogo **y** experimentación creativa**,** los cuales interactúan de manera cíclica y continua, formando

un proceso integrado que fusiona prácticas educativas y creativas. La dimensión inmaterial de la danza, entendida como los aspectos espirituales, sensibles, imaginarios, emocionales y cognitivos del estudiante, conecta los tres núcleos de la práctica (autoconocimiento, diálogo y experimentación). Para implementar esta metodología, los docentes deben planificar espacios, tiempos y actividades específicas que permitan a los estudiantes transitar entre los tres núcleos de práctica. En este proceso, el docente no solo integra los aportes teóricos como elementos fundamentales de la disciplina, sino que también facilita condiciones para el desarrollo de la inmaterialidad y la identidad artística de los estudiantes. Los estudiantes, por su parte, aportan su subjetividad y creatividad, mientras que la colectividad cumple un rol mediador, proporcionando retroalimentación y promoviendo la colaboración. De este modo, la metodología propuesta no solo facilita la apropiación de los contenidos teóricos, sino que convierte la enseñanza de la CC en un proceso centrado en el estudiante. En este enfoque, la creatividad, la reflexión crítica, la autoindagación y la identidad artística son componentes esenciales del aprendizaje. Esta aproximación no solo favorece el desarrollo de habilidades técnicas y corporales, sino también de capacidades sociales, cognitivas y expresivas, fundamentales para que los estudiantes se inserten de manera activa y autónoma en el ámbito artístico y profesional de la danza contemporánea.

Núcleo 1) Prácticas de autoconocimiento

Este núcleo se compone de procesos de autobservación, autoindagación y reflexión. La autobservación implica dirigir la atención hacia pensamientos, emociones y comportamientos; la autoindagación se orienta a explorar y analizar esas experiencias internas para comprenderlas mejor; y la reflexión supone revisarlas y evaluarlas en busca de sentido. Mediante estos procesos, los estudiantes podrán desarrollar una conciencia ampliada de sí mismos que abarca dimensiones emocionales, cognitivas, ideológicas, valorativas y conductuales. El propósito es favorecer un reconocimiento profundo de la multidimensionalidad del sujeto al cuestionar y examinar aquello que los constituye como personas. El trabajo de autoconocimiento se dirige particularmente hacia el descubrimiento de la identidad artística—estética y creativa—, la identificación de intereses personales, y el encuentro con la motivación o impulso creativo como detonante del proceso de creación. Partir de la interioridad psíquica y del bagaje experiencial, propicia una creación con bases auténticas y significativas. Dadas las implicaciones emocionales y psicológicas del trabajo

introspectivo, estas prácticas deben desarrollarse bajo el principio de voluntariedad de los participantes. Estás practicas se organizan en dos orientaciones complementarias:

- Cognitiva: a través de estrategias que estimulan el análisis y la comprensión de la experiencia.
- Corporal: mediante prácticas que conectan la vivencia física con la dimensión emocional y existencial.

Ambas orientaciones constituyen caminos hacia el autodescubrimiento y la construcción de la identidad creativa.

Orientación cognitiva

La orientación cognitiva del autoconocimiento se centra en el reconocimiento del yo artístico y en el descubrimiento de la motivación, intención o necesidad creativa a partir del trabajo racional con la interioridad psíquica y el bagaje experiencial, situados en la subdimensión del universo personal. Este proceso implica reconocer, observar, explorar, analizar y reflexionar sobre experiencias significativas—vitales, estéticas y corporales—con el fin de identificar los intereses estéticos y creativos de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el autoconocimiento supone cuestionar las ideologías y conceptualizaciones en torno al arte, la danza, el cuerpo y la creación, así como examinar intereses, búsquedas, inclinaciones, gustos, aversiones, saberes y dificultades que configuran la subjetividad artística. Este planteamiento se relaciona con el concepto de *conocimiento situado* propuesto por Haraway (1988), quien rechaza la noción de un conocimiento universal y objetivo, al sostener que todo saber está condicionado por la perspectiva y la posición del sujeto que lo produce. Wenger (2011), enfatiza que las teorías de la *experiencia situada* otorgan "primacía a la dinámica de la existencia cotidiana, la improvisación, la coordinación y la coreografía de la interacción" (p.30) reconociendo la agencia y las intenciones de los individuos. Dichas teorías subrayan que el conocimiento se construye localmente en actividades y conversaciones individuales o intersubjetivas. Aunque Haraway no se refiere de manera explícita a la autobservación, la autoindagación o la reflexión, sus planteamientos permiten comprender cómo estas prácticas contribuyen a identificar los prejuicios, conceptualizaciones, idealizaciones, intereses y motivaciones que influyen en la percepción e interpretación del conocimiento, por lo que, aplicar estas actividades en la construcción de conocimiento puede contribuir a la

deconstrucción de la idea de objetividad, al reconocer que todo conocimiento es situado y parcial. Las actividades propuestas como estrategias de autoconciencia crítica, se orientan a:

- Reconocer la perspectiva desde la cual se construyen los saberes.
- Fomentar una responsabilidad ética respecto al conocimiento generado y a las acciones que de él se derivan.
- Valorar el potencial de los conocimientos individuales en el ámbito creativo.
- Asumir el impacto estético y social del trabajo artístico.

De este modo, la orientación cognitiva del autoconocimiento integra teoría y práctica para formar sujetos creativos conscientes de la parcialidad de sus perspectivas y de la responsabilidad ética que conlleva la producción de conocimiento y de arte.

La Metacognición como estrategia de autoconocimiento

En la enseñanza de la danza, señala Alarcón (2022, p. 46), es fundamental *"*reconocer los saberes situados en cada participante y darle voz, movimiento o escritura a su especificidad, a su diferencia". Desde esta perspectiva, las prácticas de autobservación, autoindagación y reflexión requieren que el docente diseñe actividades orientadas al desarrollo de la metacognición. De acuerdo con Fernández (2020), la metacognición alude a la capacidad de concientizar, regular y reflexionar sobre los propios procesos cognitivos, es decir, sobre los conocimientos que construimos y la manera en que los utilizamos. A esto lo denomina: autoconciencia y autorregulación. Jaramillo (2014, p. 305) añade que la intencionalidad educativa constituye la "condición necesaria para accesar y manejar la metacognición. En el ámbito de la enseñanza de la CC, la metacognición se convierte en una herramienta pedagógica para favorecer tanto el autoconocimiento como la concientización de los conocimientos generados durante la exploración y la experimentación creativa. Este proceso requiere un distanciamiento del hacer para dar lugar a la reflexión crítica.

Estrategias metacognitivas sugeridas:

- Diarios de aprendizaje, para registrar experiencias y reflexiones del proceso formativo.
- Bitácora de movimiento, orientada al registro de exploraciones y experimentaciones.

- Bitácora creativa, para el registro del proceso coreográfico, el cual puede incluir: ideas, motivaciones, detonantes, referentes, indagación documental, diseño de improvisaciones, uso y transformación de los elementos teóricos, resultados, planeaciones y visualizaciones.
- Preguntas abiertas, formuladas por el docente para fomentar la reflexión y el diálogo.
- Reflexión personal y reflexión en voz alta, donde los estudiantes articulan y comparten sus pensamientos.
- Establecimiento de metas creativas o educativas, para dar dirección al proceso formativo.
- Autoevaluación, que permite contrastar lo planeado con lo logrado y reconocer los aprendizajes alcanzados.

Estas estrategias fortalecen el vínculo entre creación y conciencia, ya que permiten a los estudiantes reconocer sus propios procesos de aprendizaje, identificar sus motivaciones creativas y asumir con mayor claridad la responsabilidad ética de su producción artística. Estas estrategias requieren que el estudiante reflexione sobre sí mismo, sus conocimientos, expectativas, decisiones y procesos, lo cual implica una toma de conciencia a partir del cuestionamiento, la introspección y la reflexión crítica. El autoconocimiento, entendido como la indagación del bagaje estético y vivencial, así como el autoanálisis de la interioridad psíquica (pensamientos, emociones e imaginación), demanda momentos, espacios y estrategias didácticas orientadas a la interiorización. Dichos procesos permiten reconocer y resignificar experiencias significativas de la vida cotidiana, del arte, de la danza y del movimiento que, una vez concientizadas, conducen tanto al descubrimiento de la identidad artística como al encuentro con la motivación creativa. En este sentido, tales actividades implican la problematización de lo que el sujeto es y hace en el mundo. De acuerdo con García (2014), problematizar supone tomar distancia del hacer para poder pensar; es decir, transformar la acción en objeto de pensamiento mediante un proceso de distanciamiento que posibilite interrogar el sentido, las condiciones y los fines de nuestros actos.

Estrategias metacognitivas de autoconocimiento para la creación coreográfica

1. Espacio interior: los estudiantes generarán un espacio o lugar destinado a la conexión con su interioridad y su universo personal (integrado por la interioridad psíquica y el bagaje experiencial). El propósito es explorar y reflexionar sobre sus creencias, ideologías, objetivos y necesidades creativas, así como sobre sus pensamientos y emociones.

2. Conceptos de la danza: en parejas, los estudiantes discutirán diversos conceptos clave de la danza y su creación, propuestos por el docente, con el fin de construir sus propias definiciones. Algunos conceptos sugeridos son: danza, danza escénica, danza contemporánea, cuerpo, movimiento, creación, experiencia estética, espectador, coreógrafo, entre otros.
3. Análisis coreográfico: a partir de una selección de obras representativas de distintos regímenes estéticos de la danza, los estudiantes identificarán y analizarán sus características estéticas, el uso del cuerpo, los elementos de la danza, los recursos escénicos y las posibles estrategias o herramientas de creación involucradas
4. Del análisis a la creación: retomando las características creativas e ideológico-estéticas de alguna de las obras analizadas, los estudiantes realizarán un ejercicio coreográfico en el que pongan en práctica dichas influencias.
5. Tendencias estético-creativas de la danza escénica[71].: organizados en seis equipos, los estudiantes explorarán las características ideológicas, estéticas y creativas de distintas tendencias de la danza escénica occidental. Posteriormente, crearán ejercicios coreográficos que permitan analizar comparativamente las diferencias entre ellas. Cada grupo observará las propuestas de sus compañeros e intentará reconocer las características de cada tendencia.
6. Historia de mi movimiento: esta actividad busca que cada estudiante reflexione, explore e identifique las experiencias significativas que han marcado su relación con la danza y el movimiento, así como la manera en que dichas experiencias influyen en su forma particular de moverse.
7. Raíces de mi identidad artística: los estudiantes reconocerán e identificarán experiencias artístico-estéticas relevantes que han configurado su gusto por el arte y la danza.
8. Descubriendo mi identidad creativa: mediante la elaboración de un mapa personal, los estudiantes registrarán experiencias significativas relacionadas con el arte, la danza (artistas, compañías y personas), la creación y el movimiento que han influido en su desarrollo artístico.
9. Enunciando mi yo poético: esta actividad tiene como finalidad el reconocimiento de la identidad estética y creativa de cada estudiante. Las actividades previas (6, 7 y 8)

[71] En la Tabla 13 se agrupan las tendencias creativas y estéticas de la danza escénica occidental.

constituyen un preámbulo secuencial que brinda elementos para enunciar su identidad artística.

10. Manifiesto estético (individual o colectivo): los estudiantes elaborarán una declaración de principios estéticos en la que expresen sus ideologías respecto a lo que implica hacer arte o crear una pieza coreográfica en la actualidad. Como referencia, se sugiere trabajar con el *Manifiesto del No* de Yvonne Rainer.

Las estrategias sugeridas forman parte de las prácticas de autoconocimiento desde una orientación cognitiva; sin embargo, la concientización de los saberes que circulan en el cuerpo y se expresan a través del movimiento requiere una aproximación que permita adentrarse al proceso creativo desde el universo personal. En este ámbito se reconoce la conciencia somática y el bagaje corporal, entendido como el conjunto de experiencias significativas derivadas de la vivencia, ejecución, exploración o creación de movimiento, las cuales permanecen en la memoria corporal como patrones potencialmente reconocibles. Como apoyo metodológico se recomienda el uso del diario de reflexión, en el que los estudiantes puedan registrar observaciones, hallazgos y reflexiones derivadas de cada estrategia o actividad. Esto implica generar en el aula momentos y espacios destinados a la interiorización, entendida como la oportunidad de sentir, recordar, registrar y hacer consciente la experiencia y los aprendizajes obtenidos.

Orientación corporal

Desde el enfoque somático se busca integrar al cuerpo en los procesos creativos y de autoconocimiento, de manera que el reconocimiento del yo artístico y el descubrimiento del impulso creativo surjan a través de la autopercepción, la concientización corporal y una visión integral del ser. La autopercepción se refiere a la capacidad del sujeto para percibirse a sí mismo en sus estados físicos, mentales y emocionales, e incluye propiocepción e interocepción. Según Hanna (1986), la propiocepción implica la observación del sujeto en primera persona, por ello, brinda acceso sensorial al cuerpo desde el propio cuerpo, a diferencia de los sentidos exteroperceptivos (la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto) que responden a estímulos externos, la propiocepción se considera un sentido interoceptivo ya que informa sobre lo que ocurre en el interior de su cuerpo. La concientización corporal, por su parte, favorece la conexión con el cuerpo a través de las sensaciones; mientras que la visión integral del ser implica la concientización del yo físico, emotivo y cognitivo, así como el equilibrio cuerpo–mente–emoción para propiciar la

unificación y la desjerarquización de dualidades. El soma, concebido como la unidad del cuerpo-sujeto multidimensional que integra sensaciones, sentimientos, emociones y pensamientos, propicia que las prácticas somáticas promuevan la integración de la multidimensionalidad y el equilibrio entre pensamiento y acción. Las metodologías y prácticas de movimiento somático se caracterizan por: enfatizar la concientización del cuerpo mediante la exploración; privilegiar el proceso por encima del resultado; y concebir el movimiento como ámbito de lo preverbal y lo no racional, en el que el cuerpo se entiende como experiencia vivida y sentida. Debido a estas características, las prácticas somáticas de movimiento se plantean como estrategias de autoindagación corporal que favorecen tanto el reconocimiento de la identidad artística como la promoción de un proceso creativo centrado en el cuerpo. La exploración somática conduce a la concientización de estados psíquicos que se manifiestan como sensaciones localizadas en el cuerpo y que, al transformarse en impulsos de movimiento, se convierten en detonantes de la creación. De este modo, el autoconocimiento, el encuentro con el impulso creativo y el desarrollo coreográfico emergen desde el cuerpo mismo, en acciones que parten del sentir y del moverse. Bajo estos principios, la creación coreográfica no se sustenta en un discurso, idea o tema preestablecido, sino que se orienta por el impulso y se estructura por la intuición.

En esta metodología, las prácticas somáticas de movimiento se utilizarán para: favorecer la vinculación del sujeto con su propio cuerpo (encarnación corporal); la integración y concientización de la multidimensionalidad del ser; el reconocimiento de la identidad artística; y la encarnación de la creación coreográfica. Entre sus principales aportes al proceso educativo de la danza y la CC se encuentran: potenciar la creatividad a través del movimiento y la intuición; enriquecer las prácticas corporales; propiciar el encuentro con la voz creativa como enunciación estética; y contribuir al equilibrio cuerpo–mente en la creación, de modo que el cuerpo se constituya en un verdadero agente de enunciación. Desde esta orientación, la metodología propone privilegiar los procesos creativos que emergen del cuerpo mismo. Ello implica diseñar estrategias somáticas para la creación coreográfica en las que el movimiento se sitúe en el centro del proceso, por encima del pensamiento discursivo, de ideas o temas preestablecidos, e incluso de la necesidad expresiva, para que así, el movimiento surja de la intuición, las sensaciones y el gozo. Adentrarse en las prácticas somáticas supone comprender al cuerpo como una presencia mutable e inconstante que se reconfigura a cada instante, lo que exige la atención plena del sujeto en el presente para vivirse como experiencia y totalidad. En este sentido, la percepción y la escucha interna permiten

reconocer y localizar sensaciones en el cuerpo, explorar su intensidad y rastrear aquello que las provoca, sin necesidad de una explicación racional o emocional. De este modo, el diálogo con el cuerpo se convierte en un elemento fundamental tanto para el autoconocimiento como para la creación, pues abre caminos hacia un proceso creativo que se construye desde la vivencia sensible.

Las estrategias didácticas diseñadas deberán privilegiar la concientización corporal, la ampliación de la escucha interna y la atención plena, entendidas como ejes de un proceso de creación coreográfica que favorezca el descubrimiento de lo imprevisto, en donde el movimiento sea reacción, en lugar de ser resultado de un proceso cognitivo. Para ello, pueden emplearse recursos como el trabajo con la percepción sensorial, el tacto, el micromovimiento, las técnicas de relajación para identificar y liberar tensiones, el masaje y automasaje, la meditación, la respiración consciente y la concientización corporal a través del movimiento. Asimismo, pueden integrarse métodos y técnicas somáticas reconocidas, tales como *Mindfulness*, *Body-Mind Centering*, Método Feldenkrais, Kinesiología, Ideokinesis, Técnica Topf, Técnica Alexander, Sistema Laban-Bartenieff, Pilates o Yoga somático, entre otras.

A partir de estos lineamientos, se proponen una serie de actividades y estrategias didácticas cuya finalidad es acompañar a los estudiantes en un proceso de autoconocimiento y creatividad desde la concientización corporal, haciendo de la creación coreográfica una experiencia encarnada e integradora del yo (pienso, siento, hago) y de la multidimensionalidad del ser. La elaboración de estas estrategias parte del cuestionamiento sobre qué dinámicas permiten propiciar estados contemplativos y reflexivos que favorezcan la concientización del cuerpo y de los estados físicos, emocionales, sensoriales, anímicos, afectivos o mentales. Finalmente, se recomienda integrar la *bitácora de movimiento* como material de apoyo, donde los estudiantes puedan registrar lo sentido, experimentado, hallado y observado en la vivencia del movimiento. Este recurso constituye un espacio de autoindagación y memoria que fortalece tanto la reflexión personal como la continuidad del proceso creativo.

Estrategias somáticas de autoconocimiento para la creación coreográfica

1. Ejercicios de concientización corporal: guiados por el docente, los estudiantes realizan prácticas somáticas de movimiento orientadas a favorecer la percepción interna, la escucha del propio cuerpo y la identificación de tensiones, sensaciones y flujos de energía. Estos

ejercicios permiten reconocer la presencia corporal y sentar las bases de un proceso creativo que emerge desde la experiencia vivida del cuerpo.

2. La pequeña danza (Steve Paxton): tomando como referencia el texto de Steve Paxton, el docente conduce a los estudiantes en una práctica de atención plena, enfocada en agudizar la percepción sensorial, la escucha interna y la observación del propio movimiento. Esta actividad propicia un estado de conciencia expandida que permite al estudiante vincularse con su corporalidad desde la inmediatez de la experiencia, sin necesidad de una intención expresiva o discursiva previa.
3. Coros de movimiento[72]: actividad grupal cuyo objetivo es establecer un diálogo corporal entre los participantes a partir de su bagaje de movimiento. A través de la interacción, los cuerpos se conectan entre sí conformando un colectivo que se mueve de manera lúdica y espontánea, guiado por la reacción y la intuición. Esta dinámica permite explorar la identidad psíquica, experiencial y corporal de cada participante, quienes se entregan al placer del movimiento compartido sin intenciones discursivas ni estéticas preestablecidas.
4. Hábitos y afinidades de movimiento: cada estudiante llevará a clase una pieza musical que refleje sus preferencias de movimiento, es decir, aquella con la que se identifica o disfruta bailar. El docente plantea preguntas detonadoras como: ¿si la manera en que te gusta moverte fuera música, cómo sonaría? *o* ¿si tu movimiento fuera música, qué sonido tendría? Posteriormente, se realizará una exploración libre del movimiento a partir de cada pieza musical, lo cual permite a los estudiantes reconocer sus patrones de movimiento arraigados, sus hábitos corporales y sus afinidades emotivo-sensoriales. La confrontación con las piezas musicales de otros compañeros enriquece la experiencia al propiciar la exploración de formas de movimiento distintas a las habituales. Esta dinámica busca ampliar la conciencia del bagaje corporal, reconocer su potencial creativo y estético, y favorecer el acercamiento a una poética personal y a los intereses creativos de los estudiantes.
5. Diálogos con el sonido: actividad por parejas en la que un participante actúa como observador, guía y generador de estímulos sonoros, mientras el otro reacciona ante dichos estímulos. El objetivo es fomentar la capacidad de responder sin pensar, abrirse a las sensaciones y generar

[72] De acuerdo con Cámara (1998), Los *Coros de Movimiento* de Laban eran danzas grupales de carácter comunitario, realizadas por bailarines no profesionales mediante movimientos simultáneos. Su fin era propiciar una experiencia compartida de unión física, emocional y espiritual a través del movimiento.

movimientos intuitivos, no predeterminados ni racionalizados. La variedad de estímulos dependerá de la creatividad de cada estudiante, pudiendo producirse con el cuerpo o con objetos. Esta práctica promueve la presencia plena, la alerta ante lo inesperado y la libertad de reacción corporal.

6. Danzando con el movimiento del otro: por parejas, un estudiante explora libremente estímulos sensoriales propuestos por el docente, mientras el otro lo observa e imita sus movimientos. Esta dinámica permite experimentar la manera en que otro cuerpo reacciona ante los estímulos, desarrollando empatía corporal, atención plena y capacidad de adaptación a patrones de movimiento ajenos.
7. Préstame tu movimiento: ejercicio grupal en el que el docente presenta diversos estímulos sensoriales (auditivos, rítmicos, verbales, imaginarios, olfativos o táctiles). Los estudiantes crean movimientos basados en su bagaje corporal y, durante la exploración, incorporan movimientos de los compañeros, integrándolos a su propio proceso creativo. Esta actividad favorece la conciencia del cuerpo propio y ajeno, la colaboración, la creatividad compartida y la adaptabilidad en el movimiento.
8. Modificando mis patrones de movimiento: el docente guiará a los estudiantes en una exploración destinada a identificar y distanciarse de patrones de movimiento arraigados por la rutina, la educación corporal o la experiencia previa. Al reconocer estas pautas y experimentar con nuevas formas de movimiento, los estudiantes amplían su vocabulario corporal, fortalecen la conciencia somática y promueven la innovación creativa en la danza.
9. Encarnando pensamientos y emociones: actividad guiada por el docente mediante meditación y relajación. Los estudiantes ubican pensamientos o emociones en zonas específicas del cuerpo, identificando cómo estas afectan la postura, la tensión, la relajación y el movimiento. El objetivo es fomentar la concientización corporal y emocional, reconocer la relación entre cuerpo, mente y emoción, y utilizar esta percepción como detonante creativo para la creación de movimiento.
10. Mapa multidimensional: los estudiantes elaboran un mapa que representa su universo personal, integrando la interioridad psíquica y el bagaje experiencial, diferenciando sus dimensiones y estableciendo relaciones entre ellas. Esta estrategia permite concientizar, observar y analizar los elementos que constituyen su identidad artística y encontrar el impulso

creativo que guiará su proceso de creación. El mapa funciona como herramienta de autoindagación y reflexión, consolidando la información obtenida en las actividades previas.

11. Espacio de reflexión somática: estará presente al final de cada actividad como un momento destinado a la introspección y valoración de acciones, pensamientos y emociones. Los estudiantes vaciarán sus reflexiones en la bitácora de movimiento, analizando experiencias y aprendizajes para potenciar la creatividad y profundizar en el autoconocimiento. Esta estrategia refuerza la metacognición y la integración de la dimensión corporal, emocional y cognitiva en el proceso creativo.

Recomendaciones para la implementación: se sugiere que el plan de asignatura contemple momentos específicos destinados al autoconocimiento y a la concientización corporal mediante prácticas somáticas de movimiento. Idealmente, estas prácticas deberán estar guiadas por un docente con conocimiento o experiencia en este ámbito, quien podrá determinar las actividades o ejercicios más pertinentes, orientándolos tanto hacia el autoconocimiento como hacia el encuentro con el impulso creativo. En esta propuesta metodológica se distinguen dos formas principales de comunicación con el cuerpo: a través del razonamiento y a través de la sensación. Reconocer la diferencia entre los estados corporales y los estados mentales permite a los estudiantes identificar los impulsos y sensaciones que anteceden o surgen con el movimiento. Trabajar la concientización corporal desde estas vías implica:

A) Desde el razonamiento: esta vía implica actividades cognitivas y verbales orientadas a concientizar y comprender lo que se experimenta y se siente. Entre estas actividades se incluyen reflexión, cuestionamiento, descripción, verbalización y explicitación de la relación que cada estudiante establece con su cuerpo, los conceptos que tienen sobre él (como objeto, instrumento o medio de comunicación), cómo participa el cuerpo en la creación, en donde se ubican y cómo afectan corporalmente los pensamientos y emociones, así como la concientización de patrones y afinidades de movimiento arraigados en su memoria corporal.

B) Desde la sensación: esta vía se centra en actividades preverbales y precognitivas orientadas a reconocer las necesidades del cuerpo; concientizar las sensaciones que produce el movimiento; experimentar la capacidad de reaccionar ante diversos estímulos; y a generar movimiento a partir de la sensación y la intuición. Contar con estrategias didácticas que permitan conectarse con el cuerpo desde la sensación, implica adentrarse en la creación desde

la experiencia de sentir, reaccionar y moverse; es decir, desde las necesidades, sensaciones y la intuición corporal como vías para hacer del cuerpo y la creación una experiencia encarnada.

En este marco, el proceso creativo que inicia en la mente y se dirige al cuerpo se denomina *proceso descendente*, mientras que el que va del cuerpo hacia la mente se denomina *proceso ascendente.* Cabe señalar que la metodología propuesta privilegia este último como vía para una creación encarnada y multidimensional, ya que privilegia al cuerpo como fuente primaria del conocimiento y la acción creativa.

Proceso descendente (creación "descarnada" o racionalizada): este proceso creativo va de la mente al cuerpo y al movimiento, partiendo del pensamiento para determinar y estructurar la obra. Implica racionalizar, precisar un punto de partida y de llegada, tomar decisiones congruentes y escalonadas en función de la idea creativa. La creación se sustenta en operaciones mentales para resolver el problema planteado, considerando la pertinencia de los elementos incorporados y sus usos según el fin perseguido. La obra resultante se materializa en el cuerpo y el movimiento, apoyada en la teoría, en lenguajes de movimiento sistematizados, aprendidos o experimentados, y en herramientas de CC.

Proceso ascendente (creación "encarnada"): este proceso creativo surge del cuerpo y el movimiento hacia la mente, priorizando la sensación, la intuición y la escucha interna. Requiere habitar el presente de las sensaciones, acallando la mente para permitir que el movimiento emerja desde el ser, el sentir y la percepción. La creación se vuelve flexible, ambigua, indeterminada, preverbal y precognitiva, en la que las sensaciones y la intuición guían la autoestructuración del movimiento. La experiencia corporal se eleva hacia la mente mediante el autoconocimiento y el diálogo. Este proceso demanda curiosidad, desinhibición y ludismo libres de expectativas externas y juicios internos. Se sustenta en la concientización corporal a través del movimiento—el cual constituye una manera para escuchar, entender y atender las necesidades corporales y creativas—la introspección y la reflexión, que permiten al estudiante escuchar, comprender y atender sus necesidades corporales y creativas.

Núcleo 2) Prácticas de experimentación

Estas prácticas se integran por procesos de autoindagación y apropiación desarrollados mediante la exploración y la experimentación como estrategias creativas de autoconocimiento para

la creación coreográfica. La orientación es tanto corporal como cognitiva, ya que abarca tanto la interioridad psíquica y el bagaje de los estudiantes, como la concientización corporal y la encarnación coreográfica. El objetivo es generar procesos creativos sustentados en el cuerpo y el movimiento que permitan a los estudiantes adentrarse, examinar, probar, explorar, identificar, cuestionar y analizar pensamientos, emociones, creencias, valores y comportamientos encarnados en sus hábitos y patrones de movimiento. Esto contribuye al reconocimiento de sus necesidades corporales, afectivo-cognitivas y creativas, favoreciendo una aproximación multidimensional a la creación coreográfica. La autoindagación desarrolla la capacidad de introspección, permitiendo a los estudiantes mirar hacia su interior para estudiar y analizar sus propios pensamientos, emociones y sensaciones, favoreciendo una comprensión profunda de sí mismos. La apropiación consiste en interiorizar y hacer suyos los conocimientos proporcionados por el docente, los contenidos de asignatura, la comunidad y el entorno educativo. Este proceso implica que los estudiantes procesen, interpreten y apliquen creativamente la información en sus proyectos coreográficos, transformando la teoría en conocimientos y habilidades significativas para su formación. A través de estas prácticas, la creación se sustenta en el cuerpo, en la interacción con los elementos teórico-técnicos de la disciplina, en la relación con la colectividad, y en el desarrollo de un universo estético propio, promoviendo un proceso creativo integral y situado en el universo personal de cada estudiante.

Las estrategias didácticas diseñadas por los docentes estarán destinadas a generar laboratorios creativos donde los estudiantes puedan realizar ejercicios de exploración y experimentación. Estas prácticas permiten adentrarse, examinar, probar y reconocer su potencial creativo, estético y discursivo, así como el de su bagaje corporal, su impulso creativo, el de los colaboradores del proceso y el de los elementos teóricos de la disciplina. Para la exploración, el docente introduce previamente los elementos teóricos abordados, presentando sus características estéticas y creativas. Esta presentación puede incluir demostraciones prácticas o la visualización de videos donde los estudiantes identifiquen la presencia y uso del elemento. A partir de ello, los estudiantes aplican el elemento teórico, explorando su potencial creativo y experimentando sus necesidades creativas desde el cuerpo y la acción. La exploración contribuye al descubrimiento y desarrollo de la identidad estética y al encuentro con la motivación creadora. Se recomienda utilizar como materiales de exploración:

- Análisis de Movimiento Laban (principios del análisis Laban-Leeder)

- Estudio de cualidades o dinámicas de movimiento (Eukinética, Effort o Teoría del Esfuerzo de Laban)
- Factores de movimiento y acciones básicas
- Coreútica (estudio del movimiento en el espacio)

La experimentación, a diferencia de la exploración, requiere haber identificado la necesidad o impulso creativo ya sea desde la autoindagación cognitiva o corporal, o mediante la exploración.

A partir de la interioridad de la obra (emociones, sensaciones, imágenes, significados), los estudiantes experimentan con los elementos materiales de la danza y la CC, expandiendo posibilidades y reconociendo nuevas potencialidades creativas. Las prácticas de experimentación coreográfica implican utilizar a la exploración y la experimentación como estrategias para conocer, utilizar, cuestionar, reformular y apropiarse de los elementos teóricos de la danza y la CC, de los diversos modelos de creación presentes en la danza a través del juego, la prueba-error y la resolución de problemas. La experimentación permite interiorizar los elementos teóricos del campo mediante su uso como instrumentos creativos. El resultado de las exploraciones y experimentaciones refleja el universo personal de cada estudiante, ya que depende de su bagaje experiencial y su interioridad psíquica. Estas prácticas también facilitan el reconocimiento del cuerpo, del movimiento propio y de los mundos imaginarios, por lo que constituye una vía para el encuentro con la identidad creativa. Se sugiere la creación de un espacio de reflexión personal donde los estudiantes contemplen, concienticen y analicen sus experiencias. La bitácora de experimentación se recomienda como soporte para registrar hallazgos, reflexiones y resultados de las exploraciones.

Estrategias de experimentación para la creación coreográfica

1) Laboratorios creativos: constituyen espacios destinados a la exploración y experimentación de los estudiantes con el fin de conocer su potencial creativo, estético y discursivo, así como su bagaje corporal y el impulso creativo propio, de sus compañeros y de los elementos teóricos de la disciplina. Estos laboratorios articulan tres ejes fundamentales: teoría, práctica y reflexión, permitiendo integrar los elementos de la danza, los recursos escénicos y las herramientas propias de la composición coreográfica.
2) Exploración guiada: introduce a los estudiantes en los elementos de la danza, incluyendo:

- Cuerpo, espacio, tiempo y movimiento.
- Variaciones de los factores del movimiento.
- Acciones básicas del esfuerzo: presionar, exprimir, deslizar, flotar, golpear, latiguear, palpar y sacudir.
- Coreútica: estudio del movimiento en el espacio.
- Dinamósfera: relación entre movimiento, espacio y esfuerzo.
- Kinesfera: exploración del espacio personal y general (planos, niveles y direcciones).
- Planos de la escena: cromático, temporal, espacial, sonoro, cinético y proxémico.

Se acompaña de demostraciones prácticas o videos que facilitan la comprensión y el reconocimiento de estos elementos, seguidos de exploración libre que permite aplicar lo aprendido de manera creativa. Los materiales sugeridos incluyen análisis de movimiento (Laban-Leeder), cualidades o dinámicas de movimiento (Eukinética, Effort), y la práctica de acciones básicas.

3) Experimentación creativa, una vez identificadas las necesidades o impulsos creativos, se procede a la experimentación, enfocada en:
   - La interioridad de la obra, explorando emociones, sensaciones, imágenes y significados.
   - La externalidad de la danza, ampliando posibilidades expresivas y técnicas.
   - La aplicación práctica de los elementos teóricos como herramientas creativas.

   Esta fase permite a los estudiantes desarrollar estrategias propias de creación, integrando la reflexión sobre sus decisiones y el diálogo con sus compañeros.
4) Reflexión y registro: la reflexión constituye un espacio para concientizar, analizar y valorar la experiencia creativa. Se recomienda el uso de bitácoras de experimentación, donde se registran hallazgos, resultados y reflexiones personales, facilitando la consolidación del aprendizaje y la toma de decisiones durante el proceso de creación.
5) Creación de la pieza coreográfica: como resultado de los laboratorios y experimentaciones, los estudiantes pueden desarrollar una pieza coreográfica final, diseñada según el tipo de proceso creativo (ascendente o descendente) y la finalidad de la obra. Esta integración refleja:
   - Estrategias de autoconocimiento y experimentación.
   - Uso de elementos teóricos y prácticos como instrumentos de creación.
   - Decisiones individuales y colectivas que consolidan la metodología propia de composición coreográfica.

En este marco, los recursos escénicos (formas literarias, recursos del espacio, elementos musicales y proxémicos) se transforman en herramientas para enriquecer la obra, aplicando estructuras desde lo aristotélico hasta lo experimental.

Núcleo 3) Prácticas de diálogo

Este núcleo se centra en prácticas de observación, escucha, verbalización, crítica constructiva, cuestionamiento, discusión, análisis en grupo y retroalimentación entre pares, orientadas a explorar el universo personal y estético a partir del colectivo.

- Observación: participación atenta sobre el trabajo creativo de los compañeros, con el fin de generar un proceso reflexivo que permita analizar y reinterpretar la información percibida.
- Escucha: recepción voluntaria y consciente de la información verbal y corporal de los demás para su interpretación.
- Verbalización: expresión de pensamientos y sentimientos mediante el lenguaje oral.
- Cuestionamiento: formulación de preguntas que clarifiquen la información, generen duda o desestabilicen perspectivas, fomentando la reflexión.
- Discusión en grupo: interacción e intercambio de ideas reguladas por el docente.
- Crítica constructiva: retroalimentación objetiva y respetuosa sobre el trabajo y desempeño creativo de los compañeros.
- Análisis en grupo: examen colaborativo de los desafíos creativos, buscando soluciones conjuntas.
- Retroalimentación: comentarios sobre el desempeño y desarrollo de las obras, fomentando el aprendizaje mutuo.

Estas prácticas deben desarrollarse de manera horizontal, sin juicios ni búsqueda de verdades absolutas, evitando etiquetar o calificar. El enfoque colaborativo permite integrar mente, cuerpo y emoción, promoviendo un sujeto reflexivo, sensorial y dialógico, esencial para el desarrollo del sentido del yo y el descubrimiento de la identidad artística. El cuestionamiento y la retroalimentación ayudan a los estudiantes a reafirmar y revisar sus posicionamientos estéticos y creativos, mientras que el colectivo, al situarse fuera del soma (del yo que piensa, siente y actúa), aporta la mirada externa necesaria para mediar entre lo interno y lo externo, lo individual y lo colectivo. Las prácticas de diálogo requieren momentos, espacios y tiempos específicos dentro del

trabajo áulico, así como ambientes de aprendizaje sustentados en la escucha, el respeto, la empatía y la confianza, que favorezcan la cohesión y la colaboración grupal. Tanto el proceso creativo como sus resultados, así como lo trabajado mediante las estrategias de autoconocimiento y experimentación, serán objeto continuo de diálogo y retroalimentación, tanto entre pares como por parte del docente. El proceso colaborativo de observación, cuestionamiento, análisis y retroalimentación constituye, además, una estrategia de aprendizaje metacognitivo, ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso *educreativo* y sobre el de sus compañeros, concientizando los conocimientos que desarrollan y cómo los aplican creativamente en un proyecto coreográfico. Analizar los resultados del trabajo creativo con los aportes de compañeros y docentes favorece la generación de prácticas creativas colectivas, al tiempo que desarrolla habilidades de comunicación, observación, escucha, verbalización, explicitación y análisis crítico. El objetivo de estas prácticas es promover la concientización de las experiencias, extraer conocimientos concretos, mediar el desarrollo del proyecto coreográfico, y regular la relación entre la mirada individual y la externa a través del disenso. La retroalimentación se convierte en una vía para comprender y construir la identidad estética de los estudiantes y el universo estético de la obra, permitiendo cuestionar tanto la enunciación estética de cada estudiante como el potencial creativo, discursivo y expresivo de la obra y sus elementos. Estas prácticas se integran mediante observación, verbalización, escucha, discusión, crítica constructiva, análisis en grupo y retroalimentación, y se articulan a través de estrategias de aprendizaje colaborativo tales como:

- Discusión en grupo: intercambio de ideas sobre lo trabajado y lo encontrado.
- Debate: presentación de argumentos en torno a un tema o problema específico.
- Análisis de caso: estudio de situaciones reales para identificar elementos relevantes al trabajo creativo.
- Pares de revisión: asignación de un compañero para revisar el trabajo y proporcionar retroalimentación constructiva.
- Diarios de reflexión: registro de experiencias significativas y aspectos sustanciales del proceso educativo.
- Retroalimentación escrita: comentarios escritos sobre el trabajo de los compañeros.

En la práctica pedagógica de la CC, estas estrategias de diálogo se proponen como herramientas fundamentales para la construcción del aprendizaje, la identidad artística y el desarrollo creativo de los estudiantes. A continuación, se presentan estrategias didácticas de

diálogo creativo que buscan que los estudiantes se conozcan entre sí a partir de sus posicionamientos estéticos y creativos, experiencias corporales, ideologías sobre la danza y su contexto artístico, dancístico y cultural. Reconocer estas dimensiones en los otros permite que los estudiantes también las identifiquen en sí mismos, compartiendo quiénes son como bailarines y artistas, posicionándose abiertamente desde las enunciaciones de los demás.

Estrategias de diálogo para la creación coreográfica

- Presentación de la asignatura: el docente expondrá los lineamientos generales del curso, la metodología de trabajo, las estrategias didácticas, los criterios de evaluación y los recursos bibliográficos a utilizar. Los estudiantes reflexionarán sobre esta información, plantearán sus expectativas, debatirán acerca del enfoque creativo que implican los materiales propuestos y realizarán una lluvia de ideas sobre el enfoque creativo y educativo del desarrollo de la asignatura.
- El espacio-grupo de trabajo: se debatirá sobre las características que debe tener un ambiente de aprendizaje que favorezca el diálogo y la experimentación, así como las actitudes que los participantes deben asumir para el trabajo creativo y colaborativo.
- Mi punto de partida: al inicio del curso, los estudiantes compartirán y discutirán sus nociones y conceptualizaciones sobre la danza y la creación, explicando los elementos que han contribuido a la formación de sus constructos teóricos e ideológicos.
- La voz de mi movimiento: a partir de la exploración número cuatro (hábitos y afinidades de movimiento), los estudiantes integrarán en un ejercicio coreográfico aquellos movimientos más representativos de su bagaje corporal, con el objetivo de enunciar y compartir su identidad dancística, constituida por sus hábitos y afinidades de movimiento.
- Presentaciones y retroalimentación: los estudiantes presentarán sus exploraciones y experimentaciones ante sus compañeros para recibir retroalimentación grupal que contribuya a la reflexión y mejora del trabajo creativo.
- Observación en pareja: los estudiantes se observarán mutuamente mientras realizan exploraciones, experimentaciones o ejercicios coreográficos, identificando y analizando patrones, respuestas y estrategias de movimiento.

- Observación grupal: los estudiantes observarán un elemento particular definido por el docente dentro de las exploraciones de sus compañeros, con el propósito de fomentar la atención y el análisis colectivo.
- Grabación y revisión: los estudiantes registrarán sus prácticas de experimentación para posteriormente observar, analizar y reflexionar sobre lo generado, consolidando aprendizajes y descubriendo nuevas posibilidades creativas.
- Observación de expertos: los estudiantes observarán procesos creativos para inspirarse y aprender de la metodologías, herramientas y estrategias de coreógrafos con trayectoria.
- Compartiendo mis intereses creativos: los estudiantes expondrán a sus compañeros sus intereses, motivaciones o impulsos creativos, promoviendo la comprensión mutua y la construcción colaborativa del proceso creativo.
- Discusiones en grupo: los estudiantes debatirán sobre temas relacionados con el proceso coreográfico, la motivación creativa y los recursos utilizados para su materialización.
- Lluvia de referentes creativos: los estudiantes, considerando los intereses creativos de sus compañeros, aportarán materiales que puedan enriquecer el desarrollo de los proyectos coreográficos (imágenes, música, textos, etc.).
- Grupos de trabajo: se organizará a los estudiantes en grupos pequeños para trabajar en sus proyectos coreográficos, fomentando la colaboración y el intercambio de ideas.
- Mi proceso creativo: los estudiantes compartirán el proceso creativo, para identificar mediante el análisis colectivo si se trató de un proceso ascendente o descendente.
- Presentación de avances: los estudiantes mostrarán los avances de su pieza coreográfica ante sus compañeros, explicando el proceso para recibir retroalimentación.
- La estructura de mi obra: los estudiantes presentarán la estructura de su obra, la cual será analizada por sus compañeros, quienes brindarán sugerencias para su mejora.
- Identificación de elementos creativos: al observar las piezas coreográficas terminadas, los estudiantes identificarán y analizarán los elementos teóricos empleados, evaluando el uso creativo de los mismos. Además, analizarán si la obra refleja la identidad estética y creativa del coreógrafo o colectivo, así como el régimen estético en el que se inscribe.
- Espacio de reflexión grupal: en este espacio los estudiantes compartirán lo encontrado, descubierto y aprendido a través de la introspección y reflexión personal. El trabajo

colectivo les permitirá apuntalar avances y mediar el proceso creativo para la concreción final de la pieza coreográfica.

- Cierre reflexivo: se orientará a valorar los elementos teóricos abordados, las estrategias utilizadas, los aprendizajes y el desarrollo creativo de los estudiantes a lo largo del curso.
- Mi punto de llegada: al finalizar el curso, los estudiantes compartirán y explicarán las nociones y conceptualizaciones sobre la danza y la creación que poseen al cierre del curso. Identificarán cambios o permanencias en relación con su punto de partida y explicarán cómo el curso contribuyó a la conformación de sus constructos teóricos y su identidad estética y creativa.

Estas actividades buscan generar un tipo particular de práctica dialógica que irrumpa, desestabilice, potencialice y medie el desarrollo *educreativo* de los sujetos y de la obra coreográfica a partir de la intervención de los otros.

> La generación y transmisión de saberes sucede justamente en la colaboración colectiva entre los miembros del grupo, lo cual implica una articulación horizontal y no jerárquica. Por ende, se produce un saber compartido y colectivo, conformado desde los modos de hacer en conjunto" (Gonzales y Boltvinik, 2014, p.209).

Las prácticas de diálogo se desarrollarán a lo largo del proceso *educreativo* para contribuir a concientizar lo trabajado en cada sesión, ayudando a que los estudiantes obtengan claridad sobre lo abordado. Asimismo, las prácticas de diálogo buscan fomentar el impulso creativo necesario para la realización de ejercicios y piezas coreográficas, permitiendo que los estudiantes: obtengan retroalimentación sobre sus avances; reflexionen sobre sus hallazgos; y reafirmen, replanteen o reformulen sus objetivos creativos y educativos, clarificando los resultados de cada estrategia didáctica. En este proceso, el docente actúa como guía de las sesiones de diálogo proponiendo estrategias y actividades, estableciendo tiempos, clarificando contenidos y objetivos, regulando la interacción de los estudiantes y ofreciendo retroalimentación constructiva. Los estudiantes, al compartir, reflexionar y analizar experiencias propias y ajenas, pueden comprender que el conocimiento es situado: "encarnado, limitado y parcial {…} se construye desde un cuerpo, un lugar, una historia, unas relaciones y con ciertas herramientas materiales y epistémicas" (Gonzáles y Boltvinik, 2014, p.214). Esto les permite valorar sus habilidades, reconocer sus intereses de aprendizaje, y entender que su identidad artística puede enriquecerse y transformarse:

> El sujeto no tiene por qué ser fijo y estático. Un sujeto móvil es un sujeto observador que explora con las orientaciones de su atención, que trabaja con las tensiones que se le presentan, que reconoce las resistencias que lo detienen, que permite las complicaciones y las transformaciones. (González y Boltvinik, 2014, p.214).

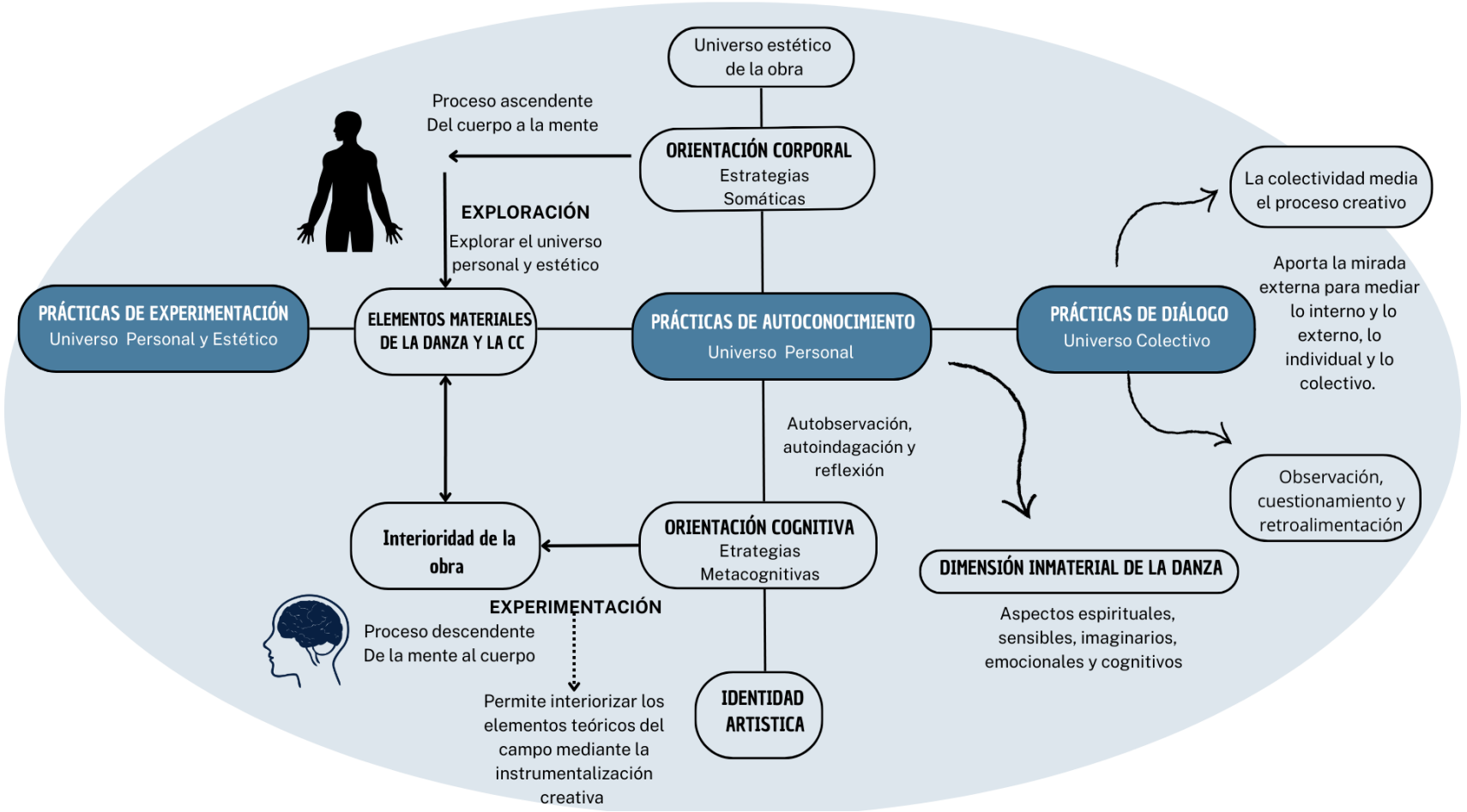
Generar un diálogo dinámico y efectivo, que sea en sí mismo una experiencia de aprendizaje, requiere que los estudiantes estén dispuestos a "contribuir, participar, comentar, discutir, proponer, distraer y producir {...} inspirar, y mostrar" (González y Boltvinik, 2014, p.224), así como a explicar, cuestionar y recibir aportaciones, sin dejar de defender su ideología estética y creativa. Cabe señalar que, si la creación de una pieza coreográfica está contemplada como producto final, su estructura reflejará las decisiones tomadas durante todo el proceso, por lo que integrará lo obtenido de la aplicación de estrategias de autoconocimiento, experimentación y diálogo, mismas que serán fundamentales para construir una metodología de creación propia

Los tres núcleos que integrar a esta metodología apuntan a la construcción de comunidades de práctica en torno a la creación coreográfica, espacios donde los estudiantes pueden compartir ideas, explorar afinidades y reflexionar sobre sus experiencias. El concepto de comunidades de práctica, desarrollado por Wenger (1998), se refiere a un grupo de personas que comparte intereses y aprende a través de la interacción y la colaboración. Estas comunidades implican un carácter social y colaborativo en los procesos educativos, y son fundamentales para el aprendizaje y la construcción de la identidad. En la enseñanza de la CC se requieren procesos *educreativos* transversales y colectivos que trasciendan el carácter individual de la creación y del aprendizaje tradicional. Promover prácticas de diálogo dentro de este proceso implica generar comunidades que activen de manera continua el autoconocimiento y la experimentación a partir del encuentro con los otros. La metodología propuesta tiene como propósito generar procesos *educreativos* basados en el autoconocimiento, la experimentación y el diálogo, para ello sitúa al cuerpo como punto de convergencia de todas las dimensiones y prácticas, convirtiéndolo en el eje de acción y enunciación. De acuerdo con Islas (2014), Shusterman reubica la corporeidad en el centro de la estética mediante el concepto *somaestética*, con el cual busca "reinstalar la corporeidad como núcleo de la experiencia estética y como sede de la sensorialidad y la autoformación creativa" (Islas, 2014, p. 38). De acuerdo con Islas "el trabajo sobre el cuerpo optimiza la conciencia y el disfrute de nuestros diferentes estados" (2014, p. 47). Bajo estos principios, el cuerpo se configura como agente de enunciación estética y creativa al ser el "núcleo de producción de todas las

experiencias sensoriales {...} el medio sensorial fundamental a partir del cual se establecen las relaciones posibles con otras materias estéticas" (Islas, 2014, pp. 47-48). Para Trujillo (2014), "el cuerpo es un agente de enunciación, el cuerpo comunica, el cuerpo siente, el cuerpo modifica" (p. 221), lo que le otorga su estatus de cuerpo político, pues "en cada sociedad, se encuentra inmerso en diversos órdenes que lo tratan de diversas maneras" (p. 226). Para Mandoki (1994), "lo estético es entonces aquello en que se manifieste la facultad de sensibilidad del sujeto" (p. 65), a través de "cargas vitales, energías, actividades, conceptos, sentimientos y sensaciones" (p. 96). Desde esta perspectiva, la danza, el cuerpo y el movimiento pueden entenderse como "lugares de enunciación donde somos y hacemos aquello que le da sentido a nuestra vida" (Giraldo, 2014, p. 400), y el arte como "una manifestación de nuestro mundo desde lo cotidiano y social" (Hurtado, 2014, p. 368). De acuerdo con estos principios, es posible entender a la estética como una actividad de pronunciamiento y no únicamente como una práctica receptiva. La creación artística, en tanto enunciación estética, refleja la identidad de los creadores, ya que en sus obras y procesos se manifiestan su bagaje, ideologías, contextos, conocimientos y potencialidades al ser resultado de sus posicionamientos artísticos y creativos. Islas (2014) invita a considerar lo estético en un "sentido más amplio porque considera tanto la posibilidad de contemplación como la de enunciación" (p. 48). Siguiendo a Mandoki, la autora explica que "la composición estética se produce en lo cotidiano a través del lenguaje y por medio de las expresiones sonoras, visuales, corporales" (p. 49), lo que implica "modos de enunciación lingüística, sonora, kinética, y proponen ciertos contornos espaciales y proxémicos dentro de su funcionamiento" (Islas, 2014, p. 49). En este sentido, la danza, en su calidad de creación coreográfica, manifiesta modos particulares de ver y entender el mundo, de crear, componer, pensar y estructurar. De ahí que la danza pueda concebirse como una experiencia encarnada de "resistencia y posibilidad de rebeldía arraigadas en la dignidad, los dolores, las alegrías y las demandas de la viva carnalidad" (Contreras, 2021, p. 158), que permite la enunciación estética a través de los elementos, recursos y prácticas que involucra. En este marco, el cuerpo y el movimiento se transforman en medios para activar los elementos teóricos, para generar y articular relaciones, para construir estructuras y dotar de sentido; por ello, cuerpo y movimiento, constituyen los principales medios de autopronunciación de la danza.

Figura 5

Metodología Multidimensional para la Enseñanza de la Composición Coreográfica



Nota. Elaboración propia

Tabla 13

Tendencias creativas y estéticas de la danza escénica occidental

Tendencia	Sustento creativo	Fin estético	Objetivo	Concepto del cuerpo	Lenguaje de movimiento	Proceso de creación	Interacción social	Principal exponente
Tradicional	Contenido discursivo o narrativo predeterminado (libreto, anécdota, historia)	Contemplación de la belleza	Narrar historias a través de los gestos, el movimiento y el desplazamiento de los cuerpos en el espacio.	Cuerpo Cartesiano: Separación entre cuerpo y mente. La belleza del cuerpo conlleva destreza física y capacidad representativa.	Preexistente, se adapta al fin discursivo, es secundario al contenido, refleja el contexto histórico del que surgió. No es específico al contenido de cada obra.	Los elementos de la danza y los recursos de la escena están supeditados al contenido discursivo preestablecido. Todos los elementos persiguen el mismo fin.	Jerárquica: triada coreológica separada y diferenciada. El coreógrafo determina las presencias, sus posibilidades y funciones.	Ballet
Estructura-lismo coreolingüistico	Emociones, anhelos y conflictos humanos. La motivación desencade-na el impulso creador.	Unión entre la emoción abstracta y la respuesta emotiva del movimien-to.	Expresar emociones a través de los elementos de la danza y la escena.	Cuerpo Conducto: es el medio o vía para representar el sustento creativo. El cuerpo idealizado implica belleza (destreza física) y expresividad.	Supeditado al contenido expresivo. Se busca coherencia entre el significado y el movimiento; ello derivó en la diversificación de lenguajes que fueron codificados, sistematizados y transformados en técnicas de entrenamiento.	Busca resultados concretos y reproducibles. Experimenta con ideas, formas, intereses creativos y expresivos personales. La danza es una estructura organizada, funcional y coherente.	Jerárquica: triada coreológica separada y diferenciada. El coreógrafo organiza los elementos estructurales a partir de la necesidad discursiva o expresiva. Busca la unión coherente de los elementos.	Danza moderna

Acervo metodoló-gico para la investigació n-creación.	Su base es la idea creativa transforma da en un tema de investigaci ón y creación. (León, 2020)	Unión entre razón y movimient o El movimient o es resultado material de procesos cognitivos.	Exponer una idea o tema a través de los elementos de la danza y la escena.	Cuerpo Constructo: producto social, constructo y constructor de conocimientos, fuente física del saber y medio de exploración de conocimientos sociales. Tiene la capacidad de transmitir y reconocer códigos culturales.	Supeditado a la idea, tema o contenido discursivo.	-Planeación: observación, reflexión e imaginación son necesarios para encontrar la idea creativa, misma que se transforma en un tema de indagación documental. -Desarrollo: uso de la inteligencia cinética. Se vincula la racionalización con el movimiento, entendido como respuesta corporal a las necesidades creativas. La exploración y experimentación llevan al cuerpo el sustento creativo.	Jerárquica. El coreógrafo se vuelve investigador. Los bailarines pueden involucrarse en la investigació n y la creación del lenguaje de movimiento.	Danza contempo-ránea
Experimen-tación corpográ-fica	La experienci a y subjetivida d del bailarín.	Generar danzas anárquicas e indetermin das. La danza se volvió un medio para atender las relaciones simbólicas y materiales entre los cuerpos.	Producir acontecimient os danzadosrebas ar lo disciplinar, estético, técnico y la idea de la creación como proceso racional para la construcción de movimiento.	Cuerpo experimental: presencia vivida que encarna sus necesidades. Cuerpo que se erige como centro de la acción escénica real, no predeterminada por ningún tipo de estructura corporal, dramática o discursiva.	Desaparecen los lenguajes de movimiento. Cuerpo y movimiento son los recursos primarios de la danza. Se diversifican las posibilidades de movimientos no codificados.	Proceso colectivo de exploración y experimentación. La danza es el descubrimiento. Enfoque experimental, transdisciplinario y de investigación colectiva. Estructuración abierta al azar y lo aleatorio. Ausencia de métodos y herramientas específicas de creación. Improvisación, juego e imaginación son estrategias creativas.	Horizontal: se desdibujan los roles y funciones de los integrantes de la triada coreológica. Desaparece la figura del coreógrafo.	Danza posmoder-na, performan ce, happening.

Afectividad corpográ-fica	La capacidad creativa, imaginaria, emotiva y afectiva del cuerpo. El cuerpo y la subjetividad son el recurso primario de la danza y su creación.	Estética del pronunciamiento: el proceso de creación y la obra giran en torno a la construcción de experiencias sensoriales, afectivas e imaginarias del bailarín.	Colocar la experiencia y subjetividad del bailarín al centro del contenido coreográfico La danza es una estructura para la interacción de experiencias afectivas.	Cuerpo Intensivo (Ovalle, 2021): potencia reactiva y afectiva del que surge la danza. La experimentación, la liberación de intensidades y la interacción con los otros son procesos de subjetivación en búsqueda del acontecimiento danzario.	Desaparecen los lenguajes de movimiento. La metodología de creación se enfoca en la construcción de experiencias. La obra se entiende como proceso de generación y organización de la experiencia subjetiva.	Privilegia la experiencia como hacer no como percibir. Dispositivos de creación son estrategias de interacción del que surge la danza como acontecimiento. Generan experiencias y sucesos temporal, espacialmente localizados. Comprende maneras de hacer, ideologías, disposiciones, deseos, objetivos,expectativas, potencialidades y saberes que interactúan cuando se acciona el dispositivo.	Horizontal: el coreógrafo guía el proceso creativo-afectivo del bailarín.	Danza contem-poránea
Creación acciográfica	Las experiencias de vida, la memoria corporal-sensorial y lo involuntario El cuerpo es fuente de creación El movimiento es la estructura.	Diversidad, multiplicidad e indefinición estética y creativa.	La creación de movimiento autónomo y autoestructurado desde el propio cuerpo. Explorar (ideas, impulsos, imágenes, motivaciones) para exponer, interactuar, indagar.	Cuerpo múltiple: consciente de sí mismo, capaz de moverse sin supeditaciones. Cuerpo pensante: encarnado, reflexivo, pensante, consciente de sí misma y su historia, emancipado. Se produce un modelo de cuerpo dúctil y maleable.	Sustentado en la creación colectiva. Se centra en el proceso y privilegia al cuerpo, la práctica, el movimiento y la experiencia como hacer no como percibir.	Sustentado en la creación colectiva. El proceso de creación es más relevante que la obra. Se generan estrategias que buscan la decodificación a través de la experimentación e improvisación. La improvisación y los dispositivos de creación coreográfica abren la puerta a la transdisciplinariedad.	Transversal, se borran las fronteras entre coreógrafo, bailarines y espectadores. Se poner en práctica la libertad y democracia creativa.	Danza contempo-ránea

Nota. Elaboración propia

Tabla 14

Núcleos metodológicos de la MMECC

Núcleo 1:	**Prácticas de autoconocimiento**			
Procesos	**Características**	**Orientación Cognitiva**	**Estrategias Metacognitivas**	**Recursos**
Autobservación **Autoindagación** **Reflexión** **Introspección** **Cuestionamiento**	Proceso que implica la atención y la conciencia sobre nuestros propios pensamientos, sentimientos y comportamientos. Proceso que implica la exploración y análisis de nuestros propios pensamientos, sentimientos y comportamientos. Proceso que implica la revisión y evaluación de nuestras experiencias, pensamientos y acciones. Desarrollar la capacidad de dirigir y agudizar la atención hacia los pensamientos propios. Proceso crítico para cuestionar la autoridad y la legitimidad del conocimiento, para desafiar la narrativa dominante y reclamar su propia identidad y agencia.	Objetivo: reconocimiento yo artístico y descubrimiento de la motivación, intención o necesidad creativa. Área: Universo personal. Características: trabajo racional con la interioridad psíquica y el bagaje experiencial estético y vivencial. Finalidad: desarrollo del conocimiento situado y la metacognición.	1) Mundo interno 2) Conceptos de la danza 3) Análisis coreográfico. 4) Del análisis a la creación 5) Las tendencias estético-creativas de la danza escénica. 6) Historia de mi movimiento. 7) Raíces de mi identidad artística. 8) Raíces técnicas: elaborar un mapa cronológico de su historial técnico-formativo. 9) Descubriendo mi identidad creativa. 10) Enunciando mi yo poético. 11) Manifiesto estético Material de apoyo: diario de reflexión (documento para registrar reflexiones, observaciones y hallazgos)	Ballet https://youtu.be/sMt99cQvdak https://youtu.be/H-5PWCsx20E Danza moderna https://youtu.be/gM2dciiUUcA https://youtu.be/vl1VuZdKGoo Danza posmoderna https://youtu.be/sKkBXZSljHk https://youtu.be/1e1CZqqy3Fg Danza contemporánea https://youtu.be/4ru_7sxvpY8 https://youtu.be/160_fRFWzlU Actividad 4: Tabla 13. Tendencias creativas y estéticas de la DEO Actividad 9: Yvonne Rainer—La Estética Del No | PDF | Ballet | Bailes
Procesos	**Características**	**Orientación corporal**	**Estrategias somáticas**	**Recursos**
Autopercepción	Desarrollar la capacidad del sujeto para percibirse a sí mismo a través de sus estados físicos, mentales y emocionales; también comprende la propiocepción e interocepción.	Objetivo: integrar al cuerpo en los procesos de autoconocimiento y creación. Área: Universo personal.	1) Ejercicios de concientización corporal 2) La pequeña danza 3) Coros de movimiento. 4) Hábitos y afinidades de movimiento. 5) Diálogos con el sonido.	Actividad 1: Bartenieff Fundamentals The Basic 6 SMED 2022. Actividad 2: La Pequeña Danza —Steve Paxton | PDF | Pie | La columna vertebra Actividad 3:

Concientización corporal	Capacidad de conexión con nuestro propio cuerpo a través de las sensaciones. Concientización del yo físico, emotivo y cognitivo.	Características: trabajo con la interioridad psíquica y el bagaje corporal.	6) Danzando con el movimiento del otro. 7) Préstame tu movimiento. 8) Modificando mis patrones de movimiento		Cámara, E. & Islas, H. (2006). *Pensamiento y acción. El método Leeder de la escuela alemana.* Actividad 10: Figura 1. Subdimensiones de la inmaterialidad de la danza.
Visión integral del ser	Concientización del yo físico, emotivo y cognitivo, el equilibrio	Finalidades: conexión corporal, concientización de la multidimensionalidad, reconocimiento de la identidad artística, encarnación coreográfica.	9) Encarnado pensamientos y emociones 10) Mapa multidimensional 11) Espacio de reflexión somática Material de apoyo: bitácora de movimiento (documento para registrar hallazgos, lo sentido, experimentado y observado en la vivencia del movimiento)		

Núcleo 2: Prácticas de experimentación

Procesos	Descripción	Características	Estrategias	Dinámicas	Recursos
Autoindagación **Apropiación o instrumentación**	Proceso para explorar, identificar y analizar, a través del cuerpo y el movimiento, pensamientos, sentimientos e ideologías encarnadas en las hábitos y patrones de movimiento. Proceso para interiorizar y apropiarse de los conocimientos provistos por: el docente, los contenidos de asignatura, la comunidad y el entorno educativo.	Objetivo: generar procesos creativos sustentados en el cuerpo y el movimiento como medios para adentrarse en el potencial creativo, estético y discursivo del cuerpo, del impulso o motivación creativa. Áreas de trabajo: universo personal y estético. Orientación: corpóreo-cognitiva.	1)Teóricas: presentación y explicación del elemento teórico y sus características estéticas y creativas. 2) Exploración: implica el uso lúdico y libre de los elementos teóricos de la danza y la CC, 3) Experimentación: uso instrumental de los elementos teóricos a partir de la motivación, impulso o intención creativa. Material de apoyo Bitácora de experimentación: documento para registrar el resultado de las exploraciones y experimentaciones.	Exploraciones con los elementos teóricos de la danza y la CC (factores del movimiento, acciones básicas del esfuerzo, herramientas de CC). Coreútica: estudio del movimiento en el espacio. Dinamósfera: estudio de las relaciones entre el movimiento, el espacio y el esfuerzo. Kinesfera: estudio del espacio personal. Estructuras literarias aplicadas a la CC: de	Figura 1. Subdimensiones de la inmaterialidad Tabla 10 (*Propuesta de recategorización de los elementos de la danza, las herramientas, recursos y estrategias de la CC).* Método Viewpoints de Anne Bogart y Tina Landau. Laban, R. (1991). *Danza educativa moderna*. PAIDOS Cámara, E. & Islas, H. (2006). *Pensamiento y acción. El método Leeder de la escuela alemana*. Cenidi Danza/INBA/Cenart/Conaculta Laban,R. (1987). El dominio del movimiento. Fernández (et al), (2010). Eukinética. Profundizando las Cualidades de Movimiento.

Procesos	Descripción	Características	Estrategias	Dinámicas	Recursos
	Los estudiantes procesan, interpretan y aplican creativamente la información en sus proyectos coreográficos.	Finalidad: generar procesos de creación encarnados basados en la intuición, que respondan a los impulsos creativos.	*Espacio de reflexión personal*: permite contemplar, concientizar, y analizar experiencias.	la aristotélica a la experimental. Planos de la escena (cromático, temporal, espacial, sonoro, cinético y proxémico) y su trasformación en elementos escénicos.	Camara, (2006). Panorama de ofertas técnicas para el etrenamiento, la conciencia y la exploración corporal. DVD01. Cenidi Danza Método viewpoints: https://www.teatrored.com/viewpoints

Núcleo 3: Prácticas de diálogo

Procesos	Descripción	Características	Estrategias de aprendizaje colaborativo	Estrategias de diálogo creativo	Recursos
Observación	Participación atenta y activa de los estudiantes sobre el trabajo creativo de sus compañeros.	Objetivo general: integrar la mirada externa al proceso creativo.	Discusión en grupo: los estudiantes discuten sobre lo trabajado.	1) El espacio-grupo de trabajo.	Mora (et al). (2022). Improvisación en danza.
Escucha	Recepción voluntaria y atenta de los estudiantes sobre la información verbal y corporal.	Áreas de trabajo: universo personal y estético a partir del universo colectivo.	Debate: los estudiantes presentan argumentos en torno a un tema o problema.	2) Mi punto de partida. 3) La voz de mi movimiento.	Tampini (et al). La danza y la improvisación escénica hoy.
Verbalización	Expresión verbal de la vivencia	Objetivos específicos: Generar experiencias, producir descubrimientos y conocimientos. Promover: la conexión entre sujetos.	Análisis de caso: los estudiantes analizan un caso o situación real para identificar aquello sobre lo que se esté trabajando.	4) Presentaciones y retroalimentación. 5) Observación en pareja. 6) Observación grupal.	Definiciones en primera persona. 1er Congreso Internacional de Arte.
Cuestiona-miento	Formular preguntas para obtener y clarificar la información, para hacer dudar y desestabilizar al interlocutor.	Contribuir al desarrollo del sentido de colectividad. Generar prácticas creativas colectivas.	Pares de revisión: se asigna a cada estudiante un compañero que revise su trabajo y proporcione retroalimentación.	7) Grabación y revisión. 8) Observación de otros. 9) Compartiendo mis intereses creativos.	Correra (et al). (2017). Improvisación e interacción en tiempo escénico.
Discusión grupal guiada	Interacción e intercambio de ideas entre los estudiantes regulada por el docente.	Fomentar el desarrollo de habilidades de comunicación, observación, escucha, verbalización, explicitación y análisis crítico.	Diarios de reflexión: los estudiantes vaciarán en un diario la reflexión resultante de las experiencias y aspectos sustanciales de su proceso educativo.	10) Discusiones en grupo. 11) Lluvia de referentes creativos. 12) Grupos de trabajo. 13) Mi proceso creativo. 14) Presentación de avances.	Consideraciones sobre la metodología de trabajo de la talvez danza contemporánea. RADAR. Vol. 3.
Crítica constructiva	Retroalimentación para proporcionar comentarios	Contribuir a la concientización de las	Retroalimentación escrita: los	15) La estructura de mi obra.	

	específicos, objetivos y respetuosos sobre el trabajo creativo de los compañeros.	experiencias para extraer conocimientos. Mediar el desarrollo del proyecto coreográfico.	estudiantes darán retroalimentación escrita sobre el trabajo de sus compañeros.	16) Identificación de elementos creativos. 17) Espacio de reflexión grupal. 18) Cierre reflexivo.
Análisis grupal	Examinación colaborativa de los problemas creativos experimentados en el proceso creativo.		Material de apoyo: bitácora creativa	19) Mi punto de llegada.
Retroalimen-tación	Emisión de comentarios sobre el desempeño creativo de los compañeros y el desarrollo de las obras.			

Nota. Elaboración propia

Bibliografía

Aguilar, L., Montiel, J., y Cid, P. (2022). La formación integral en el plan curricular del Sistema Educativo Mexicano. *AMEXCO. Revista Electrónica Educativa*, 2(5).

Aigner, F., y Cicigoj, K. (2015). Sobre la diferencia que marca la diferencia, y sobre cómo algunas cosas llegan a importar y materializarse, y otras no. Agencia política y subjetividad en el nuevo materialismo feminista de Karen Barad. En B. Revelles, A. Gonzales, y K. Nardini (Coords.), *Nuevo materialismo feminista: Engendrar una metodología ético-onto-epistemológica* (*Artnodes*, 14, pp. 42–50).

Alarcón, A. (2022). Fragmentos, memorias y laboratorios: Maniobras para encontrarse. *TODALADANZA*, (9), 46–49.

Alarcón, M. (2015). La espacialidad del tiempo: Temporalidad y corporalidad en danza. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 37(106).

Alsina, P. (2010). Lo más profundo es la piel: Cuerpo, tecnología y neo-materialismo en el Media Art. En *Universos y metaversos: Aplicaciones artísticas de los nuevos medios*. Grupo de Investigación Arte, Arquitectura y Sociedad Digital (AASD).

Álvarez, L. (2007). La «indeterminación» en el arte. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, (5), 1–17.

Anttila, E. (2009). Critical issues in pedagogy and research: Perspectives on dance education theory and practice. En *Actas del Congreso de Investigación en Danza* (pp. 199–203).

Arnaiz, P., y López, R. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de Educación Infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 41–56. https://doi.org/10.18239/ensayos.v31i2.1002

Bannon, F. (2010). Dance: The possibilities of a discipline. *Research in Dance Education*, 11(1), 49–59.

Bannon, F., y Sanderson, P. (2000). Experience every moment: Aesthetically significant dance education. *Research in Dance Education*, 1(1), 9–26. https://doi.org/10.1080/14647890050006550

Baquero, D., Castro, D., Mogollón, L., Martínez, J., Urrego, D., y Castro, D. (2020). Capítulo II. Estudios de caso. En *Libro de investigación*. Girardot, Colombia.

Bardet, M. (2018). Saberes gestuales: Epistemologías, estéticas y políticas de un «cuerpo danzante». *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Philosophy*, 60, 13–28. https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.1206

Bardet, M., & Noceti, F. (2012). With Descartes, against dualism. *Journal of Dance & Somatic Practices*, *4*(2), 195–209.

Barr, S., & Oliver, W. (2016). Feminist pedagogy, body, image and the dance technique class. *Research in Dance Education*. https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1177008

Barrón, M., y Díaz, B. (2017). Currículum y procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia humana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 14(13), 5–18.

Bernal, M. (2001). Remembranzas sobre el proyecto cultural de José Vasconcelos. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (5), 49–62.

Blom, L., y Chaplin, L. (1996). *El acto íntimo de la coreografía*. Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.

Bojama, C. (2014). ¡Coreografía o más! En *Nuevas dramaturgias y estéticas del movimiento: IV Jornadas de Investigación en Danza 2010* (pp. 50–75). Buenos Aires: Instituto Universitario Nacional del Arte. https://assets.una.edu.ar/files/publicaciones/1639091236_2021-una-am-publicaciones-libroivjornadasweb.pdf

Briceño, G. (2009). El cuerpo de la danza: Categorías para comprender los usos y prácticas del cuerpo. En *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología. https://www.aacademica.org/000-062/2112

Brugère, F. (2007). La desaparición de la obra. *Aisthesis*, (42), 118–132.

Burgos, J. (2011). Hacia la dinamización del currículo: Necesidad de la escucha, la sospecha y la renovación. *Revista RIIEP*, 4(1), 53–66.

Butler, J. (2002). *Los cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.

Butterworth, J. (2004). Teaching choreography in higher education: A process continuum model. *Research in Dance Education*, 5(1), 45–67.

Cadrecha, M. (1990). Jhon Dewey: Propuesta de un modelo educativo: I. Fundamentos. *Aula Abierta*, (55), 61–87.

Calvo, G., Camargo, M., y Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 163–174.

Cámara, E. (1998). *La escuela alemana de danza 1918–1936* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].

Cámara, E. (2006). El contexto socio-histórico y el panorama de la danza alemana en el primer tercio del siglo XX. En *Antologías. Investigación social e histórica de la danza moderna*. Cenidi Danza/INBA/Cenart/Conaculta.

Cámara, E., y Islas, H. (2007). *La enseñanza de la danza contemporánea: Una experiencia de investigación colectiva*. Ciudad de México: CENIDID. https://danza.co/biblioteca/investigaciones/la-ensenanza-de-la-danza-contemporanea

Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social* (1ª ed.). Lom Ediciones.

Cano, M. (2015). Nuevos materialismos: Hacia feminismos no dualistas. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, (7), 34–47. https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14416

Capriles, C. (2016). Reflexiones sobre el cuerpo femenino y la danza: Bailando desde las entrañas. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, Suplemento 5, 225–232. https://dx.doi.org/10.6018/daimon/270151

Cardona, P. (2017). La poética de la enseñanza. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, 7(14). https://eba.ufmg.br/revistapos

Carvallo, I. (2015). La aparición del cuerpo en la danza. En *Lecturas emergentes sobre la danza contemporánea: Nuevas reflexiones y exploraciones críticas en Chile* (pp. 85–101). Santiago de Chile: Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/140121/Lecturas_emergentes_sobre-_danza_contemporanea_comprimido.pdf?sequence=1

Casarini, M. (2010). *Teoría y diseño curricular*. Trillas. https://ebooks.ucacue.edu.ec/reader/teoria-y-diseno-curricular?location=45

Castro, F., Correa, M., y Lira, H. (2004). Concepciones curriculares. En *Currículum y evaluación* (pp. 25–47). Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades. https://kupdf.net/download/curriculum-y-evaluacion_59a49414dc0d60a646568ee1_pdf

Cazau, P. (2011). Evolución de las relaciones entre la epistemología y las metodologías de investigación. *Paradigma*, 3(1), 109–126.

Coll, C. (1999). *Aprendizaje extraescolar y construcción del conocimiento* (1ª ed.). Paidós Educador.

Contreras, I. (1995). De la enseñanza a la mediación pedagógica: ¿Cambio de paradigma o cambio de nombre? *Revista Educación, 19*(2), 5–15. https://doi.org/10.15517/revedu.v19i2.8452

Contreras, J. (2021). Me enuncio, luego existo: En torno a las implicaciones éticas de la enunciación en primera persona corporal (o para que Kierkegaard dialogue con Regina). En *1er Encuentro de la Memoria Fragmentada* (pp. 154–172). Ediciones CÚPULAS.

Corbeta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill/Interamericana de España. https://doi.org/10.17227/pys.num57-13588

Correa, D., y Pérez, A. (2022). La transversalidad y la transversalidad curricular: Una reflexión necesaria. *Pedagogía y Saberes*, (57), 39–49.

Cruz, O. (2009). Critical postcolonial dance recovery and pedagogy: An international literature review. *Pedagogy, Culture and Society*, 17(3), 355–367.

Dallal, A. (1993). Waldeen: La fundadora (1913–1993). *Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*, (512–513), 41–43.

Dallal, A. (1999). Exploraciones sobre la construcción y la reconstrucción coreográficas. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas, 21*(75), 235–253. https://doi.org/10.22201/iie.18703062e.1999.74-75.1873

Dallal, A. (2001). *Cómo acercarse a la danza*. Plaza y Valdés.

Dallal, A. (2022). Guillermina Bravo: La danza total. *Revista Electrónica Imágenes Estéticas*. Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM.

De la Rosa, T. (2000). Prólogo. En *El Ballet de Cámara y sus antecedentes (1957–1963)*. Cenidi Danza/INBA/CONACULTA.

De Lima, C. (2013). Trans-meaning: Dance as an embodied technology of perception. *Journal of Dance & Somatic Practices, 5*(1), 17–39. https://www.researchgate.net/publication/272206150

Degarmo, M. (2020). Improvisación performativa transdisciplinaria (Transdisciplinary, Performative Improvisation). En *Enseñar la composición coreográfica desde un enfoque transdisciplinario* (pp. 183–212). Universidad de Colima.

Deleuze, G., y Guattari, F. (1990). ¿Cómo hacerse un cuerpo sin órganos? En *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* (6ª ed., pp. 155–171). Pre-Textos.

Descartes, R. (1980). *Meditaciones metafísicas*. Charcas.

Díaz, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83/147

Díaz, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, E., y Rojas, S. (2008). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. Trillas.

Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes,* (50), 11–28.

Díaz, R. (2022). Una mirada histórica crítica de la danza moderna/contemporánea en México. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 12(1).

Dixon, E. (2005). The mind/body connection and the practice of classical ballet. *Research in Dance Education*.

Durán, L. (1990). La danza mexicana en los sesenta. En *Antología hemerográfica* (pp. 19–30, 51–56). INBA.

Durán, L. (1993). *Manual del coreógrafo*. Serie de Investigación y Documentación de las Artes. INBA/CENIDID.

Eco, U. (1970). La estética de la formatividad y el concepto de interpretación. En *La definición del arte*. Ediciones Martínez Roca.

Eddy, M. (2006). The practical application of Body-Mind Centering (BMC) in dance pedagogy. *Journal of Dance Education*, 6(3).

Escudero, C. (2012). Consideraciones epistemológico-conceptuales para el estudio del cuerpo en la danza. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 108–131.

Espericueta, J. (2021). El origen de los dioses heterosexistas: Teorías del cuerpo en Descartes y Hobbes. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, (36), 33–43.

Esperón, J. (2013). La comprensión deleuziana del cuerpo como diferencia de fuerzas. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Espinoza, V. (2021). Ver, sentir y pensar: Aprendizaje colaborativo en la educación artística. En C. Ossa, E. Marcelo, L. Miranda, & V. Espinoza (Eds.), *Didácticas del acontecimiento* (pp. 93–111). Chile: Universidad de Chile.

Fanon, F. (2017). Piel negra, máscaras blancas (1952). *Espacio Abierto*, 26(3), 273–303.

Fernández, A. (2008). El primer positivismo: Algunas consideraciones sobre el pensamiento social en Saint-Simon y Comte. *Conflicto Social. Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social*, 1(0).

Fernández, E. (2010). La danza líquida en la contemporaneidad. *Katharsis*, (10), 71–81. https://bibliotecadigital.iue.edu.co/server/api/core/bitstreams/e718ca86-60b9-459d-935a-3a3b407d8d40/content

Fernández, J., y Tojar, J. (2004). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, (5).

Fernández, R. (2020). Metacognición en el ámbito educativo: Una revisión teórica sobre su conceptualización y modelos existentes. En *XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación* (pp. 76–81). Universidad de Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-007/792

Fernández, R., Núñez, R., y Cifuentes, M. (2010). *Eukinética: Profundizando las cualidades del movimiento*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Chile.

Ferreiro, A., y Lavalle, J. (2002). Emergencia y consolidación de la enseñanza profesional de la danza en la Ciudad de México (1931–1978). En *La danza en México: Visiones de cinco siglos* (Vol. 1). CONACULTA/INBA/Escenología A.C.

Ferreyra, A., y De Longhi, A. (2014). *Metodología de la investigación I*. Editorial Brujas.

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed.). Morata.

Flick, U. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Morata.

Fortin, S., Long, W., y Lord, M. (2002). Three voices: Investigate how somatic education informs contemporary dance technique classes. *Research in Dance Education*, 3(2).

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (1ª reimp.). Siglo XXI Editores Argentina.

Gaízna, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de la investigación social* (1ª ed.). Lom Ediciones.

Galindo Reyes, R. (2013). Desnudar las prácticas educativas: Política de la relación pedagógica. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 6(1), 53–62. https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/1371

Gallo, E., y Reyzábal, M. (2005). La notación musical: Dificultades de lecto-escritura en los alumnos de 2º ciclo de ESO. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 465–485.

García, M. (2014). La noción de dispositivo en la reflexión histórico-filosófica de Michel Foucault. En *Dispositivos en tránsito: Disposiciones y potencialidades en comunidades de creación* (pp. 19–34). CONACULTA.

García-Acevedo, J. (2015). Relación alma-cuerpo: El dualismo cartesiano y la refutación kantiana del idealismo. *Revista Sin Fundamento*, (21), 179–199. https://doi.org/10.18041/1692-5726/sin_fundamento.21.2015.3598

Garrett, T. (1999). Interpretaciones del idealismo trascendental de Kant. *Ideas y Valores*, (111), 89–105.

Gianfrancisco, J. (2016). El trabajo de campo: Aspectos empíricos de la investigación social. En A. Cuenca y S. Lozano (Coords.), *La enseñanza de la investigación: Diálogo entre la teoría y el oficio del investigador en trabajo social* (pp. 60–73). Universidad Nacional de La Plata.

Gigena, M. (2010). Prólogo. En *Nuevas dramaturgias y estéticas del movimiento* (pp. 13–20). Instituto Universitario Nacional del Arte, Departamento de Artes del Movimiento.

Gimeno, J. (2007). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Giraldo, E. (2009). Una mirada a las implicaciones de la teoría curricular en la formación de los maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). https://www.academia.edu/13722467/Pensar_con_la_danza

Giraldo, M. (2014). La especificidad de la educación artística, la danza contemporánea y la producción pedagógica de sujetos en las instituciones educativas. En *Pensar con la danza* (pp. 387–400). Bogotá: Ministerio de Cultura de Colombia. https://www.researchgate.net/publication/268078757_Pensar_con_la_danza

Gómez, J., y Sastre, A. (2008). En torno al concepto de cuerpo desde algunos pensadores occidentales. *Hallazgos*, *5*(9), 119–131. https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1710

Gonzales, S., y Boltvinik, I. (2014). Prácticas de preguntar: O cómo explorar el país de las maravillas. En *Dispositivos en tránsito: Disposiciones y potencialidades en comunidades de creación* (pp. 207–227). CONACULTA.

Green, J. (2007). American body pedagogies: Somatics and the cultural construction of bodies in the institution of higher education. *Actas del Congreso de Investigación en Danza*, 39, 85–89.

Green, J. (2015). Moving in, out, and beyond the tensions between experience and social construction in somatic theory. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 7(1), 7–19.

Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. A. Haro (Comps.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113–145).

Guido, R. (2014). El cuerpo en Merleau-Ponty. *Teorías de la corporeidad: Distintas representaciones del cuerpo en Occidente, Cuaderno de Cátedra*, (1), 59–74. https://assets.una.edu.ar/files/publicaciones/1639091944_2021-una-am-publicaciones-cuadernocatn1web.pdf

Guido, R. (2014a). *Teorías de la corporeidad: Distintas representaciones del cuerpo en Occidente* (Cuaderno de Cátedra Nº 01, 1ª ed.). Universidad Nacional de las Artes. https://assets.una.edu.ar/files/publicaciones/1639091944_2021-una-am-publicaciones-cuadernocatn1web.pdf

Guido, R. (2014b). De la percepción del propio cuerpo al despliegue poético de la danza. En *I Congreso Internacional de Artes* (pp. 183–187). Universidad Nacional de las Artes. https://idoc.pub/documents/de-la-percepcion-del-propio-cuerpo-raquel-guido-qn85jpqor1n1

Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).

Guzmán, E. (2016). *La danza contemporánea: El cuerpo del bailarín como filósofo* (Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos). https://educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=pxTk8qjwXgg%3D

Hämäläinen, S. (2002). Evaluation in choreographic pedagogy. *Research in Dance Education*, 3(1), 36–51. https://revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/view/ALHI9696110219A

Hanna, T. (1986). What is somatics? *Somatics: Magazine–Journal of the Bodily Arts and Sciences, 5*(4), 4–8. https://somatics.org/library/htl-wis1

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. http://www.jstor.org/stable/3178066

Hernández, D. (2013). La Escuela de Frankfurt: Un acercamiento a su metodología de investigación y su filosofía del poder. *Sincronía*, (63), 1–20.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Interamericana de México.

Hernández, S. (2012). *Danza y nacionalismo en México (1931–1956)* [Tesis de licenciatura, Universidad de Guadalajara].

Horkheimer, M., y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración: Fragmentos filosóficos*. Editorial Trotta.

Humphrey, D. (1959). *El arte de crear danzas*. EUDEBA.

Hurtado, V. (2014). La danza vs. el olvido. En C. E. Sanabria Bohórquez y A. C. Ávila Pérez (Eds.), *Pensar con la danza* (pp. 367–373). Ministerio de Cultura de Colombia; Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

Iglesias, J., y Galicia, I. (2018). El impacto de la auto-observación en la autoeficacia del docente universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(3), 113–126.

INBAL. (2019, 10 agosto). El Centro de Investigación Coreográfica, espacio de renovación de la danza contemporánea, cumple cuatro décadas (Boletín No. 1227). https://inba.gob.mx/prensa/12788/efiartes2020

Islas, H. (2006). *Esquizoanálisis de la creación coreográfica: Experiencia y subjetividad en el montaje de Las nuevas criaturas*. Ciudad de México: CONACULTA/INBA/CENIDID. http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/handle/11271/847?mode=full

Islas, H. (2014). La dimensión estética de los dispositivos: Construcción de "máquinas de guerra" para la experimentación, investigación y producción artísticas. En *Dispositivos en tránsito: Disposiciones y potencialidades en comunidades de creación*. Ciudad de México: CONACULTA. https://books.apple.com/us/book/dispositivos-en-tr%C3%A1nsito/id1078767046

Izaguirre, J. (2016). La personalización en la historia de la danza en México: Un límite en la construcción del conocimiento. En *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8477/ev.8477.pdf

Jackson, J. (2005). My dance and the ideal body: Looking at ballet practice from the inside out. *Research in Dance Education*, 6(1–2), 25–40.

Jaramillo, J., y Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, (16), 299–313. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44184609701

Jiménez, L. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Educación*, 32(1), 63–76. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/524/553

Kant, I. (1997). *Crítica de la razón pura*. Colihue.

Kneale, H. (2010). A field guide to a physical philosophy. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 2(2), 205–223.

Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Laberge-Côté, L. (2018). The permeable body: Cultivating malleability in traditional dance training. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 10(1), 65–77.

Larios, S. (2014). Bitácora y documento (cajones de sastre) en las prácticas escénicas contemporáneas. https://www.buenastareas.com/ensayos/Bit%C3%A1cora-De-Larios/61655089.html

Larraín, A., y Tamayo, A. (2021). Presentación de dossier: "Cuerpos, corporalidades y territorios: Un diálogo abierto". *Boletín de Antropología*, 36(61). http://dx.doi.org/10.17533/udea.boan.v36n61a02

Lavalle, J. (2002). *En busca de la danza moderna mexicana: Dos ensayos*. CENIDID/INBA/CONACULTA.

Leigh, S. (1995). *Choreographing history*. Indiana University Press.

Leigh, S. (2002). Walking and other choreographic tactics: Danced inventions of theatricality and performativity. *The Drama Review*, 31(2–3), 125–146.

Leigh, S. (2010). In memory: Merce Cunningham 1919–2009. *TDR: The Drama Review*, 54(1).

León, A. (2020). Sobre la teoría de la composición coreográfica. En *Enseñar la composición coreográfica desde un enfoque transdisciplinario* (pp. 19–58). Universidad de Colima.

León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 136–155. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580842

Lindgren, A. (2012). Holistic pedagogy in practice: The curriculum and the ideology of self-discovery embodied in Franziska Boas's dance classes, 1933–1965. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 4(2), 161–191.

Llorente, J. (2016). Heidegger y el estatuto ontológico del cuerpo: Una confrontación con la fenomenología de la carnalidad de Michel Henry. *Ideas y Valores*, 65(162), 261–289.

López, F. (2002). El análisis de contenido como metodología de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167–179.

López-Sáenz, C. (2018). Fenomenología de la danza: Merleau-Ponty versus Sheets-Johnston. *Arte, Individuo y Sociedad, 30*(3), 467–481. https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/57686/0

Lorenzo, L. (2015). La noción de "espíritu" en la filosofía de Wilhelm Dilthey. *Revista Internacional de Filosofía*, 22(1), 19–34.

Loza, R., Mamani, J., Mariaca, J., y Yanqui, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag: Revista Científica Digital de Psicología*, 9(2), 30–39. http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/

Luna, R. (2020). *Una pedagogía para la danza contemporánea desde la propia corporalidad*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. https://cic.umich.mx/libros/Una_pedagogia_para_la_danza_contemporanea_desde_la_propia_corporalidad.pdf

Luna, R. (2022). *Guía didáctica para el profesor: Taller de Composición Coreográfica I. Licenciatura en Danza*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Luna, R. (2022, enero 4). Contra la licuefacción de las corporalidades: Abordajes pedagógicos transdisciplinares para la danza [Conferencia magistral]. *Primer Foro Internacional de Pedagogía de las Artes*, Xalapa, México.

Macías, Z. (2014). Mirar, discutir y componer: Un análisis compartido de los modos de producción en la coreografía contemporánea. En *Dispositivos en tránsito: Disposiciones y potencialidades en comunidades de creación* (pp. 151–171). CONACULTA.

Macías, Z. (2017). *Trio A, Cover y Videoclip: La expansión de la danza hacia un pensamiento coreográfico* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana). http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/handle/123456789/195

Macías, Z. (2019). Frente al binomio pensar-practicar, expandir la danza. *Investigaciones en danza y movimiento, 1*(1), 22–36. https://revistasojs.una.edu.ar/index.php/IDyM/issue/view/2

Macías, Z. (2021). La noción de “lo coreográfico” como ruptura de la disciplina y acercamiento al otro. *Cartografías Críticas*, II. https://www.calstatela.edu/al/karpa/z-macias-osorno

Macías, Z. (2021a). Los cuerpos de la danza contemporánea. *Reflexiones Marginales. Revista de Filosofía*.

Mancilla, J., y Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 35(139).

Mandoki, K. (1994). *Prosaica: Introducción a la estética de lo cotidiano*. Grijalbo.

Marín, N. (2004). *La importancia de la danza tradicional mexicana en el Sistema Educativo Nacional (1921–1938): Otra perspectiva de las misiones culturales*. CONACULTA/INBA/Cenidi Danza/CENART.

Martínez, A. (2021). La ontología acuosa de Luce Irigaray: Aportes para un nuevo materialismo hidrofeminista. *Zona Franca: Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre las Mujeres*, (29), 16–45.

Martínez, R. (1983). El concepto educativo de John Dewey. *Huellas, 4*(8), 30–33. https://rcientificas.uninorte.edu.co/huellas/Huellas+No.+8.pdf

Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación: Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica*.

Marx, K. (2008). *Contribución a la crítica de la economía política*. Siglo Veintiuno Editores.

Mauss, M. (1996). Las técnicas del cuerpo. En J. Crary y S. Kwinter (Eds.), *Incorporaciones* (pp. 385–407).

Mendoza, C. (2000). *La coreografía, un caso concreto: Nellie Happee*. Ciudad de México: CENIDID. http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/handle/11271/337?mode=full

Mendoza, C. (2014). *Las instituciones oficiales de la danza clásica y la producción coreográfica nacional (1963–2003)*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. http://hdl.handle.net/11271/876

Mendoza, M. (2000). *La coreografía, un caso concreto: Nellie Happee*. CENIDID/INBA. http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/handle/11271/337?mode=full

Michaud, Y. (2007). *El arte en estado gaseoso: Ensayo sobre el triunfo de la estética* (L. Le Bouhellec Guyomar, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Molina, L. (2015). La noción de la corporalidad en la danza contemporánea. En *Lecturas emergentes sobre la danza contemporánea: Nuevas reflexiones y exploraciones críticas en Chile* (pp. 101–114).

Monasterio, A. (2016). Filosofía de la danza: Cuerpo y expresión simbólica. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, Suplemento 5, 295–305.

Montiel, G., & Del Castillo, A. (2009). ¿Artefacto o instrumento? Esa es la pregunta. *Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, 12*(3), 459–467. https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/artefacto-o-instrumento-esa-es-la-pregunta

Moraes, M., y de la Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoiética o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y Sociedad*, (2), 41–56.

Navarro, A. (2021). Coreografías expandidas: Experimentación metodológica para la apertura creativa de la formación en danza. En Y. Herrera (Ed.), *De la memoria fragmentada: La danza en el siglo XXI* (pp. 111–122). La Habana: Ediciones Cúpula. https://www.cupulas.cult.cu/wp-content/uploads/2024/09/De-la-memoria-fragmentada-PDF-interactivo.pdf

Olivé, L. (1991). Cómo acercarse a la filosofía. En *Capítulo 5: La filosofía de la ciencia*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Gobierno del Estado de Querétaro; Editorial LIMUSA.

Olvera, A. (2010). Racionalidad y subjetividad en la danza nueva. En *Racionalidad y subjetividad: Los rostros de la modernidad* (pp. 187–216). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. https://www.researchgate.net/publication/362618782_Racionalidad_y_subjetividad_en_la_danza_nueva

Olvera, A. (2013). Cambios en el concepto de cuerpo, en la percepción del cuerpo y en las prácticas corporales en la danza nueva. En C. Fontana, P. Granziera, & J. Nieto (Coords.), *Cuerpos en imágenes: Historia y teoría* (pp. 111–118). Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. https://www.researchgate.net/publication/362618849

Olvera, A. (2018). La teoría de la danza posmoderna. En *Una nueva mirada: La estética y el arte a debate II* (pp. 119–127). https://lafuente.buap.mx/pdf/la-teori%CC%81a-de-la-danza-posmoderna-una-nueva-mirada

Olvera, A. (2020). Una pedagogía de la danza para cuerpos rizomáticos. En *Pedagogía de las artes y humanidades: Praxis, investigación e interculturalidad* (pp. 31–39). UNAE, Memorias: Colección UNAE.

Orellana, C. (2017). La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. *E-Ciencias de la Información*, 7(1), 134–154.

Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje: ¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa?* Guadalajara: UNICLA. https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/335220230714074057.pdf

Osorio, L., Vidanovic, M., y Finol, P. (2021). Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista Qualitas*, 23(23), 1–11. https://doi.org/10.55867/qual23.01

Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, (26), 140–151. https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/335220230714074057.pdf

Ovalle, O. (2021). *El cuerpo intensivo-bailarín en la danza moderna y contemporánea*. Ciudad de México: CENIDID. https://cenididanza.inba.gob.mx/LibreriaRI/OOvalle/inicio.html

Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta Moebio*, (28), 1–32.

Palacio, M. (2018). Neo-materialismo: ¿Un retorno de la metafísica en la nueva filosofía de la naturaleza? En *Neo-materialismo. La vida humana, la materia viviente y el cosmos* (pp. 9–23). Prometeo Libros.

Pappalardo, J. (2019). La inmaterialidad como condición del conocimiento. *Dios y el Hombre*, 3(1). https://revistas.unlp.edu.ar/DyH/index

Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539–550. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511493010

Pérez, C. (2008). Proposiciones en torno a la historia de la danza. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Pérez, G. (2015). "De sus pies desprende raíces en el suelo": La danza hace cuerpo y los cuerpos hacen danza [Trabajo final de grado, Universidad Complutense de Madrid].

Pérez, J., Ramírez, J., y Rojas, J. (2020). La investigación documental como sustento de la investigación social. En J. Pérez y J. Nieto (Eds.), *Reflexiones metodológicas de investigación educativa* (pp. 105–133). Ediciones USTA.

Ponce, L. (2002). La noción de cuerpo. En E. Píriz (Ed.), *Hacia una dramaturgia del movimiento: Análisis y reflexión sobre la dramaturgia en el discurso coreográfico en la danza*

contemporánea venezolana (pp. 39–47). Caracas: Canícula. https://www.leysonponce.es/wp-content/uploads/2019/09/Ponce-Leyson.-Hacia-una-dramaturgia-del-movimiento-comprimido.pdf

Ponce, L. (2015). Julie Barnsley: Estética del cuerpo en estado de rebeldía. Un emprendimiento coreográfico diferenciado en la danza contemporánea venezolana en el siglo XXI. *Revista Antropología del Cuerpo*, (0), 109–119.

Ponce, L. (2018). Cuerpo y azar en la danza de Carmen Werner: Nuevas fronteras performativas del gesto. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, (9), 147–163.

Powell, J. (1996). *¿Por qué temo decirte quién soy? Sobre autoconocimiento, maduración personal y comunicación interpersonal* (9ª ed.). Sal Terrae.

Prat-Gay, C. (2021). *Julia Padilla: Materialidad, inscripción de agentes no-humanos y ecofeminismo tras la crisis ecológica* (Tesis de grado, Universidad de San Andrés). https://repositorio.udesa.edu.ar/bitstreams/0f606c29-615d-4ddb-bcb7-d9dc3dfba630/download

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*.

Ramírez, C., y Galindo, B. (2019). Prácticas de creación: Entre la formación, el oficio coreográfico y la escena. *Arte: Inter y Transdisciplinariedad*, 3(6), 17–28. Facultad de Artes, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Ramos, J. (2015). Mario Teodoro Ramírez. La filosofía del quiasmo: Introducción al pensamiento de Maurice Merleau-Ponty. *Investigaciones Fenomenológicas*, (12), 291–295.

Ramos, R. (2009a). *Una mirada a la formación dancística mexicana*. CONACULTA.

Ramos, R. (2009b). *Primera escuela pública de danza en México: Travesía por sus propuestas de formación (ca. 1930–2009)*. Cenidi Danza/INBA/CONACULTA.

Ramos, R. (2015). *Danzar para la salud: La práctica y la formación dancística en el Instituto Mexicano del Seguro Social (ca. 1943–1976)*.

Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible: Estética y política*. Santiago de Chile: LOM Ediciones. https://www.academia.edu/52032071

Rancière, J. (2013). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Reyes, S. (2018). Filosofía de la danza: Una aproximación desde la estética modal. *Revista Laguna*, (43), 75–96. https://doi.org/10.25145/j.laguna..43.004

Ripamonti, P., Lizana, P., y Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes: Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. *Saberes y Prácticas: Revista de Filosofía y Educación*, 1.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Rowan, J. (2016). Diseño y materialismo: Hacia materias salvajes. *Inmaterial. Diseño, Arte y Sociedad*, *1*(1), 3–15. https://doi.org/10.25145/j.laguna.2018.43.004

Sabrina, A. (2015). El cuerpo como medio de expresión y como instrumento de trabajo: Dualismos persistentes en el mundo de la danza. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10(1), 115–128.

Sagols, L. (1995). Nietzsche y el lenguaje del cuerpo. *Theoría. Revista del Colegio de Filosofía*, (2), 51–63. https://doi.org/10.22201/ffyl.16656415p.1995.2.100

Salinas, F., y Amorós, M. (2019). El cuerpo en la filosofía: Las etapas del discurso filosófico sobre el cuerpo en Occidente. *Ars Brevis*, Universitat de Barcelona, 258–280.

Saludes, B. (1996). El arte y el materialismo: Un ensayo en el fin de siglo. *Anales de Literatura Hispanoamericana*, (25), 219–243.

Sánchez, I., González, L., y Esmeral, S. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Editorial Unimagdalena.

Sánchez, J. (2013). Paradigmas de la investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, (16).

Shiner, L. (2001). *La invención del arte*. Chicago: The University of Chicago Press.

Smears, E. (2009). Breaking old habits: Professional development through an embodied approach to reflective practice. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 1(1), 99–110.

Smith, L. (2008). "In-between spaces": An investigation into the embodiment of culture in contemporary dance. *Research in Dance Education*, 9(1), 79–86.

Solana, M. (2017). Relatos sobre el surgimiento del giro afectivo y el nuevo materialismo: ¿Está agotado el giro lingüístico? *MT DOSSIER Cuadernos de Filosofía*.

Solas, S. (2013). Experiencia estética y corporalidad: El arte como productor de ideas. Ponencia presentada en *IX Jornadas de Investigación en Filosofía*. La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2962/ev.2962.pdf

Stevens, S. (2000). Choreographic pedagogy in higher education: Learning from professionals. *Research in Dance Education*, (1), 87–91.

Stiegler, B. (2023). ¿Qué cambia poner el cuerpo en lugar del alma? Nietzsche entre Descartes, Kant y la biología. *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, (1), 128–141.

Stinson, S. (2006). Research as choreography. *Research in Dance Education*, 7(2), 201–209.

Suárez, C., et al. (2007). Las capacidades y las competencias: Su comprensión para la formación del profesional. *Acción Pedagógica*, (16), 30–39.

Tamayo, A. (2012). Cuerpo en escena: Corporalidad, cultura y creación. *Agenda Cultural Alma Mater*, (187). http://hdl.handle.net/10495/2193

Tambutti, S. (2008). Itinerarios teóricos de la danza. *Aisthesis. Revista Chilena de Investigaciones Estéticas*, (43), 11–26. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/361695

Toro, A. (2018). Narrativas corporales: La danza como creación de sentido. *Vivat Academia*, (143).

Torrents, C., y Castañer, M. (2009). Las consignas en la expresión corporal: Una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (30), 111–120.

Tortajada, M. (1998). *Mujeres de danza combativa*. CENIDID/INBA/CONACULTA.

Tortajada, M. (2007). La danza contemporánea independiente mexicana: Bailan los irreverentes y audaces. *Casa del Tiempo*, 8(95–96), 73–80. Sección Cariátide.

Tortajada, M. (2008). La investigación artística mexicana en el siglo XX: La experiencia oficial del Departamento de Bellas Artes y del Instituto Nacional de Bellas Artes. *Cultura y Representaciones Sociales*, 2(4).

Tortajada, M. (2011). Problemas e ideas en escénica mexicana en los setenta. *Tiempo 80. Cariátide*, 80–90.

Trujillo, D. (2014). Cuerpo y alma: Filosofía de la danza. En C. E. Sanabria Bohórquez y A. C. Ávila Pérez (Eds.), *Pensar con la danza* (pp. 213–229). Ministerio de Cultura de Colombia; Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

Urreta, P. (2013). *Rutas integradoras de la creación coreográfica*. CONACULTA/INBA/CENIDID Danza.

Vera, A. (2020). La composición coreográfica como objeto de estudio. En *Enseñar la composición coreográfica desde un enfoque transdisciplinario* (pp. 59–72). Universidad de Colima.

Vera, J., García, A., Peña, J., y Gargallo, B. (2000). Criterios de selección de los contenidos del currículum. *Teoría Educativa*, 11, 13–52. Universidad de Salamanca.

Videla, F. (2020). El cuerpo en disputa: Arte y aprendizaje en Gilles Deleuze. *Saberes y Prácticas: Revista de Filosofía y Educación*, 5(1).

Viñuela, P. (2016). Cuerpo, conciencia y voluntad en Nietzsche. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, Suplemento 5, 163–174. http://dx.doi.org/10.6018/daimon/268731

Weber, R. (2009). Integrating semi-structured somatic practices and contemporary dance technique training. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 1(2), 237–245.

Wenger, E. (2011). Capítulo 2: Comunidad. En *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós. https://archive.org/details/wengere.-comunidades-de-practica.-aprendizaje-significado-e-identidad

Anexos

Anexo A. Mallas curriculares revisadas

Institución	Programa Educativo
BUAP	Licenciatura en Danza https://artes.buap.mx/sites/default/files/LD.pdf
UDLAP	Licenciatura en Danza https://www.udlap.mx/ofertaacademica2017/files/plan2017/mallacurricular/LDA.pdf
UA de Aguascalientes	Licenciatura en Danza Contemporánea https://universidaddelasartes.edu.mx/of-academica/danza-contemporanea/
UAQ	Licenciatura en Arte Danzario https://fa.uaq.mx/index.php/plan-de-estudios-lad
UNAY	Licenciatura en Danza Contemporánea https://www.unay.edu.mx/unay/licenciatura/danza-contemporanea/
UABC	Licenciatura en Danza https://cgfp.uabc.mx/licenciatura-en-danza/
UACH	Licenciatura en Danza https://uach.mx/pregrado/licenciado-danza/plan-de-estudios-/
UV	Licenciatura en Danza https://www.uv.mx/danza/programas-educativos/licenciatura-en-danza-contemporanea/mapa-creditici/
UANL	Licenciatura en Danza Contemporánea https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/08/Malla_Lic_Danza-Contemporanea_ME_440.pdf
UCol	Licenciatura en Danza Escénica https://www.ucol.mx/estudia-udec/oferta-superior-licenciatura,192.htm
UAEH	Licenciatura en Danza https://www.uaeh.edu.mx/campus/ida/licenciatura/danza/ en Danza

Anexo B. Guía de entrevista en profundidad para docentes

Datos generales del participante: nombre completo, institución de procedencia, programa educativo, relación laboral con la institución, tiempo impartiendo la materia de CC.

Tema 1: Conceptualización de la inmaterialidad
¿Se encuentra familiarizado con el concepto de inmaterialidad? ¿lo ha escuchado, en qué ámbitos?
¿Qué es lo primero que viene a su mente al escuchar el concepto de inmaterialidad?
¿A qué le remite el concepto al relacionarlo con la danza?

Tema 2: Importancia de la inmaterialidad en la enseñanza de la danza
En su opinión: ¿Cuál es el valor de la inmaterialidad en la enseñanza de la danza?
En su opinión: ¿Cuál sería la relevancia de abordar a la inmaterialidad dentro de la CC como contenido de la asignatura?
De acuerdo a su experiencia: ¿Cómo podría abordarse a la inmaterialidad como contenido de asignatura?, ¿a través de qué elementos y estrategias disciplinares y pedagógicas?

Tema 3: Relación entre inmaterialidad y creación dancística
Para usted: ¿Cuál es la relación existente entre la inmaterialidad y la CC?

Tema 4: La inmaterialidad en el proceso educativo
A partir de su experiencia: ¿De qué manera la inmaterialidad forma parte del proceso pedagógico involucrado en la enseñanza de la CC?
¿De qué manera incorpora a la inmaterialidad en su proceso pedagógico? Podría darme un ejemplo
¿Qué herramientas y estrategias de la CC le permiten abordar la inmaterialidad en el proceso educativo?
¿Con qué dificultades se enfrenta al abordar la inmaterialidad en el proceso educativo?
¿De qué maneras resuelve las problemáticas derivadas del abordaje de la inmaterialidad en el proceso educativo?
En su opinión: ¿cuáles son las principales dificultades que enfrentan los estudiantes al abordar la inmaterialidad en sus procesos de creación?

Tema 5: Enseñanza de la inmaterialidad en el panorama actual
¿De qué manera considera que debería estar presente la inmaterialidad en la enseñanza de la CC?
¿Cuáles serían los aportes o beneficios que tendría en el desarrollo educativo de los estudiantes involucrar colocar a la inmaterialidad como un elemento concreto de aprendizaje?

Tema 6: Rol del docente en la enseñanza de la CC
En el panorama actual de la danza y su enseñanza ¿qué rol debe tener el docente en la enseñanza de la CC?
¿Qué rol juega el docente dentro del proceso de enseñanza de la inmaterialidad?

Comentarios finales: (aportes o reflexión sobre el tema abordado)

Anexo C. Guía de entrevista en profundidad para estudiantes

Datos generales del participante: nombre completo, institución de procedencia, programa educativo, edad y semestre.

Tema 1: Conceptualización de la inmaterialidad
¿Estás familiarizado con el concepto de inmaterialidad? ¿Lo has escuchado?, ¿en qué áreas o ámbitos?
¿Qué es lo primero que viene a tu mente al escuchar el concepto de inmaterialidad?
¿A qué te remite el concepto al relacionarlo con la danza?
¿A qué te remite el concepto al relacionarlo con la CC?

Tema 2: Importancia de la inmaterialidad en la enseñanza de la danza
En tu opinión: ¿Cuál es el valor de la inmaterialidad en la enseñanza de la danza contemporánea? y de la CC?
de qué manera la abordan los docentes o en tu escuela

Tema 3: Relación entre inmaterialidad y creación dancística
En tu opinión: ¿Cuál es la relación existente entre la inmaterialidad y la CC?
¿Qué función tiene la inmaterialidad dentro del proceso creativo?
En tu experiencia: ¿consideras que la inmaterialidad fue parte de tu proceso educativo-creativo en la CC?, ¿de qué manera?
Podrías darme un ejemplo
¿A través de qué herramientas y estrategias de la CC pudiste abordar la inmaterialidad en tu proceso de creación?
¿Con qué dificultades te enfrentaste al abordar la inmaterialidad en tu proceso creativo?
¿De qué maneras enfrentaste las problemáticas derivadas del abordaje de la inmaterialidad en tu proceso de creación?

Tema 4: Enseñanza de la inmaterialidad en el panorama actual
En tu opinión: ¿Cuál es el valor educativo de la inmaterialidad como contenido de la asignatura CC? , ¿Cuáles serían los aportes o beneficios que tendría en el desarrollo educativo involucrar a la inmaterialidad como un elemento concreto de aprendizaje?

Tema 6: Rol del estudiante en la enseñanza de la CC
¿Cuál es el rol que deberían asumir los estudiantes frente al proceso de enseñanza-aprendizaje de la CC?
¿Qué papel tiene el estudiante en la incorporación de la inmaterialidad dentro del proceso creativo?

Tema 1: Conceptualización de la inmaterialidad
¿Cómo podrías definir a la inmaterialidad de la danza?

Comentarios finales: (aportes o reflexión sobre el tema abordado)

Anexo D. Guía de entrevista en profundidad para expertos

Datos generales del participante

Información sobre el programa educativo

El programa educativo en el que labora involucra un enfoque hacia la creación coreográfica, ¿de qué manera lo incorporan?, ¿a través de qué asignaturas incorporan la creación coreográfica?, ¿desde qué fecha está vigente el diseño curricular actual?

Tema 1: Conceptualización de la inmaterialidad

¿Se encuentra familiarizado con el concepto de inmaterialidad?
¿Qué es lo primero que viene a su mente al escuchar el concepto de inmaterialidad?
¿A qué le remite el concepto al relacionarlo con la danza?
¿A qué le remite el concepto al relacionarlo con la creación coreográfica?
Considera que existe una diferencia entre lo material e inmaterial de la danza y su creación

Tema 3: Relación entre inmaterialidad y creación dancística

Para usted: ¿Cuál es la relación existente entre la inmaterialidad y la CC?

Tema 4: La inmaterialidad en el proceso educativo

A partir de su experiencia: ¿De qué manera la inmaterialidad forma parte del proceso pedagógico y creativo involucrado en la enseñanza de la CC?
¿De qué manera incorpora a la inmaterialidad en su proceso pedagógico? Podría darme un ejemplo
¿Qué herramientas y estrategias de la CC le permiten abordar la inmaterialidad en el proceso educativo?
¿De qué maneras resuelve las problemáticas derivadas del abordaje de la inmaterialidad?
¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los estudiantes al abordar la inmaterialidad en sus procesos de creación?

Tema 2: Importancia de la inmaterialidad en la enseñanza de la danza

¿Cuál es el valor de la inmaterialidad en la enseñanza de la danza?
¿Cuál sería la relevancia de abordar a la inmaterialidad como contenido de la asignatura?
¿Cómo podría abordarse a la inmaterialidad como contenido de asignatura?, ¿a través de qué elementos y estrategias disciplinares y pedagógicas?

Tema 5: Enseñanza de la inmaterialidad en el panorama actual

¿Cuáles serían los aportes o beneficios que tendría en el desarrollo educativo de los estudiantes involucrar a la inmaterialidad como un elemento concreto de aprendizaje?

Tema 6: Rol del docente en la enseñanza de la CC

En el panorama actual de la danza y su enseñanza ¿qué rol debe tener el docente en la enseñanza de la CC?
¿Qué papel juega el docente dentro del proceso de enseñanza de la inmaterialidad?

Anexo E. Indicaciones para los grupos de discusión

Estimado participante: el presente documento detalla las actividades y requisitos previos a la sesión de discusión grupal. Es indispensable conectarse de manera puntual y contar con hojas y pluma para que usted pueda anotar las ideas y argumentos que surjan durante el transcurso de la sesión, mismos que le servirán de apoyo en sus intervenciones. Se requiere haber revisado previamente el programa o programas de asignatura relativas a la composición coreográfica, mismas que le han sido enviadas por la investigadora para que usted se familiarice con ellos reconociendo: la estructura general, las áreas, elementos y contenidos de aprendizaje que lo integran, en orden de:

- Identificar si la inmaterialidad se encuentra presente y a través de qué elementos del programa de asignatura.
- Distinguir las características de los elementos de aprendizaje en los que se manifiesta la inmaterialidad.
- Interpretar qué concepto sobre la inmaterialidad se manifiesta tanto en los diversos elementos que integran al programa de estudios, como también en los contenidos de la asignatura.

Se le solicita que el estudio del programa de asignatura y los análisis realizados sean registrados y los lleve consigo el día de la sesión. Es importante mencionar las características deseadas sobre su participación, pues considerarlas permite generar un marco de libertad, respeto y cordialidad en el que todos los participantes se sientan cómodos y escuchados.

Es necesario	Se debe evitar
• Participación activa y voluntaria • Hablar y escuchar • Buscar significados compartidos • Conciliar intereses y apreciaciones. • Reflexionar sobre las opiniones de los otros • Eliminar la intolerancia • Valorar la opinión diferente • Crear una voz colectiva	• Monopolizar sin dar apertura al diálogo • Confrontar y presionar para ganar un argumento • Dar una cátedra • Descalificar los argumentos de otros. • Actitudes de burla, sarcasmo, intolerancia y el protagonismo exagerado.

Anexo F. Guía para grupo de discusión con estudiantes

Datos generales del grupo: institución, programa educativo y número total de participantes.

Tema 1: Relación entre el concepto de inmaterialidad y la enseñanza de la danza
Podrían compartir la definición de inmaterialidad que cada uno elaboró en la entrevista
¿Consideran que la inmaterialidad ha estado presente en su desarrollo educativo?

Tema 3: La inmaterialidad en la enseñanza de la CC
¿A través de qué elementos del programa de asignatura pudieron identificar la presencia de la inmaterialidad?
¿Qué características tienen los elementos de aprendizaje en los que se manifiesta la inmaterialidad?
¿Qué concepto sobre la inmaterialidad se manifiesta en los contenidos de la asignatura?

Tema 4: Problemáticas relativas a la enseñanza de la inmaterialidad
¿Qué podría contribuir a mejorar la enseñanza de la inmaterialidad dentro del proceso educativo de la CC?
¿De qué condiciones depende introducir a la inmaterialidad en el proceso educativo?

Tema 5: Aportes de la inmaterialidad en el proceso educativo de la CC
¿Qué aportes considera que tiene incorporar a la inmaterialidad como un elemento fundamental del desarrollo educativo y a través de los contenidos de la asignatura CC ?

Conclusiones y aportes libres: a qué conclusiones pueden llegar en torno a la presencia y valor de la inmaterialidad en el aprendizaje de la CC; en estas se trata de identificar las ideas más representativas para la construcción de un sentido o voz grupal.

Anexo G. Guía para grupo de discusión con expertos

Tema 1: Conceptualización de la inmaterialidad
¿Se encuentra familiarizado con el concepto de inmaterialidad? ¿lo ha escuchado, en qué ámbitos?
¿Qué es lo primero que viene a su mente al escuchar el concepto de inmaterialidad?
¿A qué le remite el concepto al relacionarlo con la danza?
¿A qué le remite el concepto al relacionarlo con la creación coreográfica?
Considera que existe una diferencia entre lo material e inmaterial de la danza contemporánea y su creación

Tema 3: Relación entre inmaterialidad y creación dancística
¿Cuál es la relación existente entre la inmaterialidad y la CC?

Tema 4: La inmaterialidad en el proceso educativo
¿De qué manera la inmaterialidad forma parte del proceso pedagógico creativo involucrado en la enseñanza de la CC?
¿De qué manera incorpora a la inmaterialidad en su proceso pedagógico? Podría darme un ejemplo
¿Qué herramientas y estrategias de la CC le permiten abordar la inmaterialidad en el proceso educativo?
¿De qué maneras resuelve las problemáticas derivadas del abordaje de la inmaterialidad en el proceso educativo?
¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los estudiantes al abordar la inmaterialidad en sus procesos de creación?

Tema 2: Importancia de la inmaterialidad en la enseñanza de la danza
¿Cuál es el valor de la inmaterialidad en la enseñanza de la danza?
¿Cuál sería la relevancia de abordar a la inmaterialidad dentro del programa de la CC como contenido de la asignatura?
¿Cómo podría abordarse a la inmaterialidad como contenido de asignatura?, ¿a través de qué elementos y estrategias disciplinares y pedagógicas?

Tema 5: Enseñanza de la inmaterialidad en el panorama actual
¿Cuáles serían los aportes o beneficios que tendría en el desarrollo educativo de los estudiantes involucrar a la inmaterialidad como un elemento concreto de aprendizaje?

Tema 6: Rol del docente en la enseñanza de la CC
En el panorama actual de la danza y su enseñanza ¿qué rol debe tener el docente en la enseñanza de la CC?
¿Qué papel juega el docente dentro del proceso de enseñanza de la inmaterialidad?

Comentarios libres sobre el tema abordado

Anexo H. Consentimiento informado

Directrices de participación

Título de la investigación	La inmaterialidad de la danza y su relación con la enseñanza de la Composición Coreográfica
Nombre de los responsable	Mtra. Carolina Ramírez Reyes Correo: carolina.ramirez.re81@gmail.com Becaria del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología Directora de tesis: Dra. Anayuri Gúemes Cruz Correo: anayuri.guemes@correo.buap.mx
Datos de la institución:	Doctorado en Investigación e Innovación Educativa Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

A través de este documento que forma parte del proceso para la obtención del consentimiento informado, me gustaría invitarlo a participar en la investigación titulada: La inmaterialidad de la danza y su relación con la enseñanza de la Composición Coreográfica. Antes de decidir necesita conocer los objetivos de la investigación y en qué consistirá su participación. Por favor tómese el tiempo necesario para leer la siguiente información cuidadosamente y pregunte cualquier cosa que no comprenda. Si usted lo desea puede consultar con personas de su confianza sobre la presente investigación.

Objetivo

El trabajo de campo de esta investigación tiene como objetivo recabar información que aporte evidencia empírica que permita interpretar la manera en que, la inmaterialidad, constituye una determinante de la práctica educativa de la danza a través de la asignatura Composición Coreográfica.

Elegibilidad

Usted ha sido invitado a participar en esta investigación debido a que cumple con los criterios de elegibilidad determinados: ser docente en activo de un programa de Licenciatura en Danza de una universidad pública en donde haya impartido la asignatura Composición Coreográfica, o ser estudiante matriculado de un programa de Licenciatura en Danza de una universidad pública y haber cursado la asignatura Composición Coreográfica. Estos criterios se han determinado en función de la experiencia necesaria por recabar.

Procedimiento

El trabajo de campo comprenderá dos etapas: en la primera se realizarán entrevistas en profundidad en formato virtual para la recopilación de información acerca de la experiencia relativa al proceso educativo involucrado en la enseñanza de la Composición Coreográfica. Se realizará una sola entrevista a cada participante durante el mes de noviembre, la fecha y hora se acordará con cada participante, la duración de la entrevista será de aproximadamente una hora y será videograbada. En la segunda parte se conformará un grupo de discusión integrado por aquellos participantes que hayan realizado previamente la entrevista y que acepten formar parte de la mesa de discusión,

misma que se desarrollará en formato virtual. Previo a la sesión de discusión, se le proporcionará a cada integrante el plan o diseño curricular de la asignatura. La duración de la sesión de discusión será aproximadamente de dos horas y será videograbada.

Contenidos por abordar

- De la entrevista: se recabará información relativa a la manera en que cada participante conceptualiza a la inmaterialidad en la danza, la manera en la que considera que se encuentra presente en la formación dancística, la relación existente entre la inmaterialidad y la enseñanza de la composición coreográfica, la manera en que interviene en el proceso creativo, los tipos de procesos creativos que desencadena, los elementos de la composición coreográfica con los que se asocia y las complejidades educativas que involucra.

- En el grupo de discusión: se recabará información relativa a la manera en que el grupo considera que la inmaterialidad de la danza se hace presente en el diseño curricular de la asignatura, identificando aquellos elementos que denotan su presencia, el tipo de conceptualización que comporta, su opinión respecto al equilibrio que mantienen materialidad e inmaterialidad, el aporte que tendría en la enseñanza de la danza incorporar su aspecto inmaterial a través de contenidos de asignatura específicos, la complejidad de integrarla como contenido de asignatura, y los posibles elementos de aprendizaje que permitirán incorporarla a su enseñanza.

Condiciones de su participación

Es importante aclarar que su participación es **voluntaria, anónima** y **confidencial**. No habrá ninguna repercusión negativa si decide no participar en la investigación. Usted puede decidir si su participación es relativa a la fase uno, fase dos o ambas.

Beneficios

El beneficio de su participación en esta investigación va de lo individual a lo social en el sentido de que, las reflexiones surgidas de las entrevistas y el debate grupal, podrán enriquecer su práctica pedagógica o su desarrollo educativo según sea el caso. El grupo de discusión le permitirá conocer las experiencias, opiniones y conocimientos de los demás participantes, usted será parte de un ejercicio reflexivo y colaborativo horizontal entre docentes y estudiantes. Su participación en este estudio será invaluable al contribuir al entendimiento del rol que juega la inmaterialidad en los procesos educativos y creativos involucrados en la enseñanza de la composición coreográfica.

Riesgos

Es importante señalar que, pese a que las técnicas de recolección de datos a utilizar se orientan exclusivamente a obtener información relativa a las experiencias educativas vinculadas a la enseñanza de la composición coreográfica, y no representan ningún riesgo sobre su integridad física; la indagación de su experiencia personal por un agente externo puede representar una intrusión a su privacidad y ocasionar cierta incomodidad, más aún, cuando el contenido a abordar tiene una connotación sensible debido a que, en el ámbito de la creación, se pueden encontrar involucradas emociones y vivencias íntimas y significativas. No se busca juzgar ni criticar la práctica pedagógica de los docentes ni el desarrollo educativo de los estudiantes. Es importante aclarar que su participación en este estudio no tiene ningún costo, así mismo, tampoco estamos en posibilidad de otorgarle algún incentivo económico, sin embargo, existe la posibilidad de otorgarle

una constancia de participación. Se le informa que los gastos que se originen a partir del momento en que, voluntariamente, usted acepte participar en la misma, serán pagados por la investigadora. Usted tiene el derecho, en cualquier momento y sin necesidad de dar explicación, de dejar de participar en la presente investigación avisando a la responsable del proyecto su decisión; no obstante, retirar los datos recabados en la entrevista y el debate grupal, estará sujeto al momento de desarrollo en el que se encuentre la investigación

Confidencialidad y difusión de resultados

Toda la información recabada será únicamente relativa al proceso educativo (pedagógico y creativo) involucrado en la enseñanza de la composición coreográfica, y tendrán acceso a la misma tanto la responsable de la investigación como el comité académico. Los resultados, formarán parte del proyecto de titulación de la sustentante, y pueden ser usados sin fines de lucro para su divulgación en revistas de investigación científica o ser presentados en congresos; para ello, los datos provenientes de los participantes se pueden manejar de manera anónima si así es solicitado, y se resguardarán en el archivo personal de la investigadora por un lapso de tres años. Usted como participante podrá solicitar, en cualquier momento, copia de las transcripciones de su entrevista y de la mesa de discusión en caso de participar en ellas. Cualquier duda o queja acerca de algún aspecto de la investigación o de la forma en que ha sido tratado durante el transcurso de esta, por favor diríjase directamente con la investigadora o con la directora del proyecto.

Aclaraciones:

a. Esta investigación ha sido revisada y aprobada por el Comité de Ética del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la BUAP, conformado por los integrantes del Comité Académico de esta investigación.
b. Su decisión de participar en la presente Investigación es **completamente voluntaria**.
c. En el transcurso de la investigación usted podrá solicitar información actualizada sobre la misma al investigador responsable.
d. La información obtenida en esta investigación, utilizada para la identificación de cada participante, será mantenida con estricta confidencialidad.
e. Se le garantiza que usted recibirá respuesta a cualquier pregunta, duda o aclaración acerca de los procedimientos, riesgos, beneficios u otros asuntos relacionados con la presente investigación.
f. Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la Carta de Consentimiento Informado.
g. Se le comunica que esta Carta de Consentimiento Informado se elabora y firma en dos ejemplares originales, se le entregará un original y el otro lo conservará la investigadora.

Si está de acuerdo en participar, le solicito que por favor llene y firme el formato denominado: Firma de consentimiento informado.

Formato de firma

Folio: _____/2023/ Fecha: _____

Yo, _____, manifiesto que fui informado (a) del propósito, procedimientos y tipo de participación, y en pleno uso de mis facultades, es mi voluntad participar en esta investigación titulada **La inmaterialidad de la danza en la enseñanza de la Composición Coreográfica.** Sé que mi participación se llevará a cabo vía virtual durante el mes de noviembre en un día y horario a convenir. Se me ha explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes que así lo deseen, serán manejados de manera anónima, esto significa que las respuestas no podrán ser identificadas en la fase de publicación de resultados; no obstante, a petición de cada participante, los datos de identificación pueden ser incluidos en los resultados del estudio. Estoy en conocimiento que no habrá retribución por la participación en este estudio. Asimismo, sé que puedo negar mi participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí. No omito manifestar que he sido informado(a) clara, precisa y ampliamente, respecto de los procedimientos que implica esta investigación, así como de los riesgos a los que estaré expuesto (a) con mi participación. He leído y comprendido la información anterior, y todas mis preguntas han sido respondidas de manera clara y a mi entera satisfacción, por parte de la Mtra. Carolina Ramírez Reyes. Por lo anterior declaro que: consiento participar en las siguientes etapas de investigación:

Fase 1: entrevista (virtual)

Fase 2: grupo de discusión (virtual)

No deseo participar

También declaro que he recibido una copia del presente documento.

Nombre y firma del participante	**Nombre y firma del responsable**

Anexo I. Objetivos, preguntas y subpreguntas de investigación

Objetivos particulares	Preguntas de investigación	Subpreguntas
1 Describir el concepto que sobre la inmaterialidad tiene la comunidad educativa	¿Cómo es conceptualizada la inmaterialidad por la comunidad educativa?	¿Cómo es conceptualizada la inmaterialidad de la danza por los docentes? ¿Cómo es conceptualizada la inmaterialidad de la danza por los estudiantes?
2 Explicar el vínculo entre la inmaterialidad y la enseñanza de la CC.	¿Cuál es el vínculo entre la inmaterialidad, la CC y su enseñanza?	¿Cómo se ha dado la enseñanza de la inmaterialidad en la educación dancística? ¿Qué relación existe entre la inmaterialidad y los procesos de creación en la danza? ¿Cuál es la función de la inmaterialidad en el proceso creativo? ¿Qué implicaciones educativas involucra el predominio de la materialidad en la enseñanza de la CC? ¿Qué implica actualmente enseñar y aprender sobre la inmaterialidad de la danza en la CC?
3 Identificar los elementos disciplinares y estrategias didácticas que les permiten a los docentes integrar a la inmaterialidad dentro del proceso educativo de la CC.	¿Qué elementos pedagógicos y disciplinares están involucrados en la enseñanza de la inmaterialidad a través de la asignatura CC?	¿Qué estrategias pedagógicas les permiten a los docentes abordar a la inmaterialidad? ¿A partir de qué elementos disciplinares los estudiantes desarrollan conocimientos relativos a la inmaterialidad? ¿Qué elementos del diseño curricular implican la presencia de la inmaterialidad? ¿Qué caracteriza a los contenidos de aprendizaje referentes a la inmaterialidad de la danza?
4 Analizar las complejidades educativas involucradas en la enseñanza de la inmaterialidad de la danza.	¿Cuáles son las complejidades educativas involucradas en la enseñanza de la inmaterialidad?	¿Cuál es la importancia de la inmaterialidad en la enseñanza de la danza? ¿Cuál es la relevancia de incorporar la inmaterialidad a la enseñanza de la CC? ¿Cuáles son las implicaciones educativas de incorporar a la inmaterialidad en la enseñanza de la CC? ¿Qué implicaciones educativas involucra el predominio de la materialidad en la enseñanza de la CC?
5 Interpretar los aportes de la inmaterialidad al proceso educativo de la CC.	¿Qué aportes traería incorporar la inmaterialidad como elemento de aprendizaje?	¿Qué elementos de aprendizaje permitirán incorporar a la inmaterialidad de la danza a la enseñanza de la CC?

Anexo J. Ejemplo de una matriz de vaciado

Objetivo 3: **Explicar** qué elementos pedagógicos y disciplinares están involucrados en la enseñanza de la inmaterialidad al interior de la asignatura CC

Pregunta: ¿Qué elementos pedagógicos y disciplinares están involucrados en la enseñanza de la inmaterialidad a través de la asignatura CC?

Subpreguntas:

- ¿Qué elementos disciplinares (herramientas técnicas) de la CC les permiten a los estudiantes abordar la inmaterialidad en sus procesos creativos?
- ¿Qué estrategias didácticas les permiten a los docentes abordar a la inmaterialidad en el proceso educativo de la CC?
- ¿Qué elementos del diseño curricular de la asignatura CC aborda la inmaterialidad de la danza?

Universidad de las Artes de Yucatán

Nombre del estudiante	Respuesta	Descripción
Daira Alicia Salas Ruz	Con la maestra Tatiana usamos la improvisación. Como coreógrafo tenías que llegar con tus ideas claras para que los bailarines improvisaran con movimientos y gestos a partir de lo emocional. En el proceso de la maestra Geraldine siempre nos decía, no piensen tanto, o sea, dejen al cuerpo hacer lo que hay, y creo que también eso es parte del del inmaterialidad, la intuición, o sea, no pienses tanto en el sentido de que "voy a hacer este paso en 8 tiempos", no simplemente el cuerpo en su acción de mover sus recuerdos de cuerpo, en hacer las cosas. Tomabamos todo, cortamos, pegábamos y dábamos sentido, y yo creo que ahí fue un proceso más claro para mí de este de este concepto, tomar sensaciones, figuras, palabras, gestos que te hacían reaccionar en el cuerpo, la inmaterialidad está presente en ese proceso de pasar al cuerpo lo que una vivencia te genera, un recorrido, una foto, etc. Hacíamos una bitácora donde no describimos la clase, nos decía la	Los estudiantes experimentaron dos rutas para comenzar el proceso creativo, una racional y una corporal. Unas estrategias hablan de un proceso cognitivo, sustentado en que el estudiante encuentre o defina su interés creativo, a partir de definir el qué, encuentran qué quieren decir, y buscan maneras para comenzar a plasmar o materializarlo, por ejemplo: mediante la escritura, a través de una palabra, de una emoción que les permita clarificar su intención para, posteriormente, encontrar la mejor manera de abordarla y desarrollarla; en función de ello, los estudiantes eligen cuáles de las herramientas de CC que ya conocen, (porque las experimentarion en asignaturas previas relacionadas con el proceso creativo) les permitirán construir y materializar su idea creativa, misma que funge como el sustento de todas

	maestra: ¿qué se te quedó a ti? o sea, ¿cómo eso lo puedes ir relacionando con lo que viste en la clase pasada y en la anterior?, ¿cómo lo vas relacionando, ¿cómo lo vas captando? La maestra Tatiana siempre nos preguntaba qué queremos decir, esa era la pregunta que detonaba, y tú podías escribir todo lo que querías decir, y de ahí partíamos para hacer conexiones con lo que se puede relacionar para definirlo, concretarlo, sintetizarlo en una palabra, en una solución, en una emoción. Buscar un elemento o soporte para materializar la idea. Con la maestra Geraldine era, hazlo, no lo entiendes, hazlo, y en el proceso vas a ir entendiendo.	las decisiones que toman hasta que se convierte en una pieza coreográfica. En el otro proceso creativo vivido, los estudiantes, guiados por la docente, utilizaron la experimentación y la exploración con el cuerpo y el movimiento como estrategias para una creación instantánea que hace de la creación un proceso de descubrimiento; este proceso se sustenta en la acción y la intuición del cuerpo, a partir de esa exploración los estudiantes iban encontrando un sentido.