

UNA MIRADA A LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LA DANZA EDUCATIVA EN IBEROAMÉRICA

A Look at Corporal Expression and Educational Dance in Iberoamerica

Adriana María BUSTOS VALLE

GIR Mita (Universidad de Salamanca)

Miembro de AFYEC (Asociación de Actividad Física y Expresión Corporal)

Correo-e: adribustos@usal.es

Recibido: 13 de octubre de 2022

Envío a informantes: 30 de octubre de 2022

Aceptación definitiva: 20 de diciembre de 2022

RESUMEN: A largo de la historia, la danza ha estado presente en el ámbito educativo, acompañada del juego, la música y la actividad física. Su presencia en los sistemas educativos iberoamericanos puede rastrearse a través de la Educación Física con una especial presencia en la disciplina de Expresión Corporal, en el caso de los países que así lo contemplan y más recientemente en las Enseñanzas Artísticas en el caso de incluir la Danza como disciplina artística. Su presencia en una u otra área dependerá en gran medida de la incidencia de los profesionales de la danza en el contexto educativo, principales impulsores de su reivindicación en los países iberoamericanos. Los principales obstáculos que afectan a su consideración son la disociación de los ámbitos cultura y educación, la escasa articulación entre los niveles educativos, la necesidad de formación artístico-pedagógica para atender la educación básica normalizada y el reconocimiento social, entre otros. Sin embargo, es meritorio reconocer el esfuerzo de algunas universidades iberoamericanas por responder a las necesidades educativas tanto artísticas como docentes. En este trabajo, se pretende hacer un breve recorrido por los trayectos, puntos de encuentro, distanciamientos y contradicciones que han delineado el transitar de la Danza Educativa y la Expresión Corporal en el contexto educativo en Iberoamérica.

PALABRAS CLAVE: danza educativa; expresión corporal; enseñanzas artísticas; currículum; sistemas educativos nacionales; Iberoamérica.

ABSTRACT: Throughout history, dance has been present in the educational sphere, accompanied by play, music and physical activity. Its presence in Latin American education systems can be traced through Physical Education with a special presence in the discipline of Corporal Expression, in the case of countries that contemplate it, and more recently in Artistic Education in the case of including Dance as an artistic discipline. Its presence in one area or another will depend to a large extent on the impact of dance professionals in the educational context, who are the main driving forces behind the demand for it in Latin American countries. The main obstacles to their consideration are the dissociation of the fields of culture and education, the lack of coordination between educational levels, the need for artistic-pedagogical training to provide standardised basic education and social recognition, among others. However, it is worth recognising the efforts of some Latin American universities to respond to the educational needs of both artists and teachers. In this paper, the aim is to take a brief look at the paths, meeting points, distancing and contradictions that have delineated the journey of Dance Education and Body Language in the educational context in Ibero-America.

KEY WORDS: educational dance; corporal expression; artistic education; curriculum; national education systems; Iberoamerica.

1. Introducción

COMO DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA, la búsqueda de la Danza Educativa (DE) y la Expresión Corporal (EC) en el contexto educativo iberoamericano dirige la mirada hacia dos recorridos, por un lado, las Enseñanzas Artísticas en los sistemas educativos nacionales y, por otro lado, la estrecha relación que guardan ambas disciplinas con la Educación Física. Al mismo tiempo, es necesario apuntar la convivencia de lo público y lo privado en materia de oferta educativa de Danza en los diferentes niveles educativos, así como un esfuerzo de acercamiento entre educadores y artistas en algunos países iberoamericanos.

La presencia de la danza en sus diversas formas y espacios en la escuela iberoamericana es producto de la idiosincrasia de los pueblos. Las diversas fuentes escritas de cronistas e historiadores, las fuentes arqueológicas y la literatura indígena evidencian el valor y el estatus de la danza en las antiguas civilizaciones de la América Prehispánica. Su práctica y enseñanza se hacen evidentes a través de la coherencia del pensamiento indígena con las diversas prácticas sociales, cívicas, militares y especialmente mítico-religiosas. La danza en el pensamiento indígena es impulso vital, elemento inherente a la vida cotidiana, solemne y religiosa (Bustos, 2019).

Más, aunque su música era imperfecta, tenían hermosísimos bailes en que se ejercitaban desde niños bajo la dirección de sacerdotes. Eran de varias especies, y tenían otros y tantos nombres que significaban o la calidad del baile, o las circunstancias de las fiestas en que se hacían. (Clavijero, 1985, p. 360)

Una arraigada presencia de las expresiones artísticas en las diferentes esferas de la vida cotidiana ha llevado a la danza, especialmente las tradicionales y a menudo acompañadas del juego, a los patios de las escuelas, a las actividades culturales de los escolares y especialmente a formar parte de propuestas pedagógicas de los referentes históricos de la pedagogía latinoamericana. Personalidades relevantes como Simón

Rodríguez (1769-1854), José Martí (1853-1895), José Vasconcelos (1882-1959), Gabriela Mistral (1889-1957), José Carlos Mariátegui (1894-1930), Paulo Freire (1921-1997) y, especialmente, Jesualdo Sosa (1905-1982) han heredado un diverso y rico sustrato que, abanderado por sus ideales de soberanía de los pueblos, de lucha indigenista, de derechos de la mujer, de fortalecimiento de la identidad latinoamericana y de progreso económico, ha abierto puertas a las expresiones artísticas y al saber corporal como necesidad intrínseca en las personas y por consiguiente considerada pilar fundamental en la educación. No obstante, esta afirmación no prescinde de importantes y diversos obstáculos para la cristalización del pensamiento. Las expresiones artísticas en el currículum nacional y especialmente la danza continúan presentando en la actualidad un déficit importante en las reivindicaciones de los saberes en los sistemas educativos nacionales en Iberoamérica.

Aún en la actualidad, resuenan pertinentes los señalamientos de los referentes históricos de la pedagogía latinoamericana, quienes, en un contexto apremiante de cambios, modernización y revoluciones, plantearon nuevas propuestas pedagógicas, para reivindicar la transmisión y la democratización de los saberes.

En el texto *La Defensa de Bolívar* escrito en el año 1828 en Bolivia y publicado en enero de 1830 en Arequipa, Simón Rodríguez reviste de importancia la función social y educativa del arte para la realización del ideario de unidad de la llamada Patria Grande. Como maestro y pedagogo fue impulsor de las ideas democratizadoras en la educación, promovió la escuela pública, la educación popular y la democratización de los saberes incorporando en las necesidades educativas el arte y dentro de este el saber corporal. En el siguiente texto se enfatiza una urgencia de ruptura de los modos de hacer de la época y una necesidad de experimentar, descubrir y profundizar en el arte, dos apuntes que responden a su pensamiento crítico.

Entre la independencia y la libertad hay un espacio inmenso que sólo el arte puede recorrer, el arte está por descubrir: muchos han trabajado en él, pero sin plan. Principios más o menos generales, rasgos ingeniosos, indicación de movimientos molestos o impracticables, medios violentos, sacrificios crueles, es lo que tenemos en los libros. (Rodríguez, 2016, p. 157)

Un segundo aspecto a destacar de la historia reciente es el valor del arte y la cultura en las propuestas políticas y educativas del educador y visionario José Vasconcelos, quien, formado al calor de la Revolución mexicana, exaltó el valor cultural, ético y estético para consolidar la identidad nacional mexicana. Durante su breve período como rector de la Universidad Nacional (junio de 1920-octubre de 1921) reunió un diverso grupo de intelectuales, educadores y artistas para la formulación de lo que sería la nueva Secretaría de Educación (octubre de 1921), quedando configurada en tres departamentos: Departamento Escolar, Departamento de Bibliotecas y Archivos y Departamento de Bellas Artes, este último para coordinar las actividades artísticas complementarias de la educación. Para Vasconcelos era inconcebible una Secretaría de Educación sin la inclusión de las artes. Su filosofía sobre educación enarbolaba la difusión de la cultura y concebía el arte como una especie de corona de la educación. Dos idearios que se concretaron en una serie de programas de educación artística como festivales escolares, espectáculos masivos y la creación de las misiones pedagógicas entre otros.

Al extremo del continente y contemporánea al mexicano Vasconcelos, la poeta y maestra chilena Gabriela Mistral impulsaba, entre otros aspectos, una pedagogía centrada en el niño y en la naturaleza del aprendizaje. A través de su apuesta espiritualista y latinoamericanista de educación, mezcla de elementos del cristianismo y de la Escuela Nueva, reivindica elementos como la expresión, la creatividad, el movimiento y la acción en la escuela.

Ninguna clase escolar de tipo verbalista habría podido dar a los muchachos, ni aun por el profesor más ilustre, el caliente interés de aquella cinta viva, coloreada por la vida misma y asistida en su relato de movimiento, de expresividad, de color y calor, de arte, belleza y verdad. [...]

Toda la primera infancia nos aparece dotada de imaginación, pero son muchos los padres y los maestros que la desdennan torpemente y hasta la combaten [...] Disparate diario es en las gentes comunes el de llamar «novelero» al niño distraído, no sólo porque pida que le cuenten fábulas, sino porque también ensaye hacerlas y vivirlas. Y cuando se dice a esos tapiados que la fantasía en su niño es un bien, que inventando él se cuenta historias a sí mismo y que algunas de estas historias suelen ser también el cuerpo infantil de los descubrimientos mayores, dudan o no creen. (Mistral, 1956, pp. 200-201)

Por otro lado, la aportación más plausible y decisiva por la vertiente artística en la escuela de esa época proviene de la pluma del pedagogo y escritor uruguayo Jesualdo Sosa. A través de una nutrida publicación, Jesualdo fundamentó la importancia de la diversidad de formas de expresión creativa como pilar fundamental de la educación. A través de una mirada centrada en los intereses del niño y su vínculo con su entorno sociocultural, político y de realidad económica, registró sus experiencias de escuela con una elocuencia narrativa que permite desentrañar, desde la acción y el vínculo, las sutilezas de la praxis artística educativa. En su obra *La expresión creadora del niño* (1950) hace una interpretación muy particular y contextualizada de algunos elementos de la Escuela Nueva como el rescate de las posibilidades educativas del hacer y la centralidad del alumno en los procesos pedagógicos.

La preocupación por situar cuál es nuestro material expresivo, es decir, el propio de cada uno, en cuál mejor nos hemos de dar a entender, si en la palabra, el color, la forma, el ritmo del movimiento o el musical, la aptitud cientificista, o cuál; la lucha por poseer un lenguaje diferenciado que sea la expresión más fiel de subjetividad de nuestro pensamiento, es decir, por poseer un estilo propio, nuestro exacto instrumento; la necesidad de identificar totalmente nuestro ser (lo que somos) con nuestro hacer (la actividad de lo que somos); [...]. (Sosa, 2019, p. 134)

Afirmaciones como la articulación entre la acción y la reflexión, la búsqueda de lo natural en el hecho educativo y el despertar consciente del cuerpo en la enseñanza, como afirmaba Freire en su pedagogía dialógica, han arraigado y dado fruto en reformas educativas en geografías concretas. No obstante, en el devenir de los tiempos, los cambios de ideología política de los gobiernos han diluido los progresos del tratamiento del cuerpo en la educación, dando prioridad a saberes que favorecen intereses claramente económicos, reforzando el carácter reivindicativo de las Enseñanzas Artísticas, la Danza Educativa y la Expresión Corporal en los sistemas educativos nacionales.

Una diversidad de experiencias en torno a la Danza Educativa y la Expresión Corporal acontecen hoy en las escuelas, favorecidas por diversos vínculos formales y no formales entre maestros especialistas, maestros generalistas con inquietudes artísticas, artistas con formación y experiencia docente, artistas vinculados a proyectos de creación en calidad de artistas invitados y docentes de danza a través de actividades extracurriculares. Aunque en la mayoría de los casos la primera afirmación es la más habitual debido a las estructuras de los sistemas educativos de cada país, las referidas a la presencia de los artistas, continúa siendo un debate actual, que de forma reiterada ponen la mirada en dos puntos cruciales: por un lado, la inclusión la Danza como asignatura del área de Enseñanzas Artísticas en el currículo nacional y, por otro lado, la formación de docentes artistas que impartan dichos conocimientos.

2. Breve recorrido histórico: puntos de encuentro, influencias y contradicciones

El progreso de la Danza y la Expresión Corporal como disciplinas en el contexto educativo iberoamericano es bastante diverso y responde, entre otros aspectos, al desarrollo mismo de las disciplinas condicionadas por las vicisitudes históricas en materia política, económica y de estabilidad social propias de cada país de la región.

En el caso concreto de la danza, su historia constata una relación plausible en el ámbito educativo en todos los períodos históricos con sus distintivos matices. Las diferentes formas que adquiere a lo largo de la historia, su reconocimiento sociocultural y el desarrollo y la profundización de su cuerpo teórico han ampliado las vías de inclusión en los sistemas educativos. Un recorrido aletargado en el tiempo, con una progresión no lineal, ganando espacios con numerosos esfuerzos conjuntos entre artistas y docentes y perdiendo otros, producto de políticas educativas abiertamente desfavorecedoras (Bustos, 2019).

Los espacios conquistados por ambas disciplinas en el contexto educativo han ido acompañados de la actividad física, la música y el juego, un vínculo que responde a la naturaleza de su práctica educativa y a la historia de la danza en términos generales. Sin embargo, conviene referir que este camino de encuentros ha tenido trayectos accidentados y desfavorecedores en algunos períodos.

Dentro de la actividad física, en un primer momento, se la asocia como componente saludable y estético; posteriormente, se valoran sus posibilidades creativas y expresivas como componente educativo hasta encontrarla como complemento de otras disciplinas afines, y, por último, a lo largo de décadas e importantes esfuerzos personales, gremiales e institucionales, se sitúa en un espacio independiente como disciplina artística y académica. En el caso de la música, la relación en el contexto educativo se puede rastrear desde las antiguas civilizaciones. Es posible constatar dicha relación a través de la idea de unidad expresiva en la práctica conjunta de las diferentes expresiones artísticas. El uso de dos términos da cuenta de ello: en la cultura andina se registra el término *taki* para referir la práctica conjunta de la interpretación musical y el movimiento danzado (Palominos, 2014; Martínez, 2014) y el término *mousiké* utilizado en la antigua Grecia para nombrar como unidad expresiva la práctica de la danza, la música y la poesía en el contexto educativo de la aristocracia (Fubini, 1988). A lo largo de la historia, este andar conjunto ha tenido sus desencuentros, retomando y reforzando su vínculo gracias a los movimientos de reforma de la educación del

siglo XIX y su posterior incidencia en el desarrollo del pensamiento pedagógico del siglo XX. A través de las metodologías creativas y activas de la enseñanza musical se refuerzan los vínculos entre la danza y la música en la práctica educativa. Esclarecedor ejemplo es el recorrido histórico de las ideas pedagógicas de Carl Orff y el concepto de *Orff-Schulwerk*.

El concepto de Orff-Schulwerk surge de la idea de que practicar la música, el movimiento, la danza, el lenguaje, el teatro y el canto tiene una raíz común. Esta raíz no es otra que el ritmo y sus diversas formas de expresión sonora, en el espacio, la dinámica y la estructura. (Haselbach, 2013, p. 71)

Su presencia en una u otra disciplina, Danza Educativa o Expresión Corporal, en el contexto de la educación formal, dependerá en gran medida de la presencia e influjo de los profesionales de la danza en cada país y en el desarrollo autónomo de ambas disciplinas en materia normativa, educativa e institucional. Así pues, se pueden observar dos posibles escenarios de intervención. Por un lado, en los países donde la danza está presente como disciplina autónoma dentro del área de Enseñanzas Artísticas y, por otro lado, como componente educativo dentro del área de Educación Física. En el primero de los casos, es evidente la incidencia de los profesionales de la danza y, en el segundo, se reafirma la estrecha relación que guardan ambas disciplinas, cristalizada en la Expresión Corporal, en el caso de los países que la circunscriben como disciplina autónoma. Así mismo, es importante apuntar la diversidad de términos utilizados para impartir los contenidos de la Expresión Corporal y la Danza Educativa en los países iberoamericanos. Una diversidad delineada por el recorrido histórico que acompaña la relación danza, cuerpo, arte y educación física.

Conviene también referir que el desarrollo y el dinamismo de la escena profesional de un país no necesariamente revierte en una decisiva inclusión de la danza en el currículo nacional. En algunos casos existe un distanciamiento institucional entre cultura y educación y gremial entre artistas y educadores. Ejemplo esclarecedor es el caso de Costa Rica, país con una significativa tradición de danza escénica profesional siendo, además, un referente para la formación profesional dancística de la región centroamericana con más de 45 años ofertando estudios superiores de Danza en la Universidad Nacional. Sin embargo, la danza no forma parte del currículo nacional, estando diluida dentro de los programas de estudio de Educación Física.

En el caso costarricense, en un esfuerzo por impulsar la educación integral, en el año 2009, bajo la administración de Leonardo Garnier, se elaboraron los Programas de Estudio de las asignaturas del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica a través del *Proyecto Ética, Estética y Ciudadanía* con el fin de impulsar una orientación filosófica y unos propósitos de formación acordes a las necesidades educativas.

Respecto a las enseñanzas artísticas, el currículo nacional de Costa Rica contempla las asignaturas de Artes Plásticas y Educación Musical, omitiendo la Danza y situándola de forma diluida y escasa en los programas de Educación Física. De forma sucinta los Programas de Estudio de Educación Física de los diferentes niveles educativos del Ministerio de Educación Pública se organizan de la siguiente forma: dentro de las áreas temáticas generales de la Educación Física para el Primer Ciclo se contemplan Movimientos y ritmos básicos (gimnasia, tai chi y judo), para el Segundo Ciclo se contemplan Predeportivos. Así mismo, para el Tercer Ciclo y la Educación

Diversificada se abarcan tres áreas temáticas siendo una de ellas Actividades dancísticas o movimiento con música (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2009, 2013).

Por otro lado, aunque la introducción que acompaña los Programas de Estudio del proyecto Ética, Estética y Ciudadanía enfatiza la necesidad de ampliar las expresiones artísticas, la danza continúa asociándose a la enseñanza musical y a la educación física, sin otorgarle el mismo estatus que a las artes plásticas y la música.

Además, pedimos a nuestro equipo de consultores y colegas del MEP un esfuerzo particular en este ejercicio: no limitarse a lo que tradicionalmente hemos llamado arte en el MEP, es decir, algunas formas de las artes plásticas y algunas formas musicales. Hay que abrir el abanico, [...] hay que permitir que la danza se combine con la música en una concepción más plena del movimiento humano que complete esa visión de la educación física que tantas veces se limita a que ellos corren tras la bola mientras ellas hacen porras. (MEP, 2013, p. 10)

En este sentido, no existe un asesoramiento por parte de los profesionales de la danza para un debate consensuado sobre la materia que les es pertinente. Así mismo, no está de más mencionar que no existen un profesional de la danza o un asesor pedagógico dentro del equipo de consultores del Ministerio.

Un escenario contrastante, y además de reciente datación, es la historia que acompaña la inclusión de los estudios de danza en Uruguay. Un recorrido caracterizado por los esfuerzos constantes de los profesionales de la danza y su influencia en el contexto educativo nacional. En este sentido, la Asociación de Profesionales de la Danza del Uruguay ha tenido una participación activa y sistemática en los diferentes espacios de debate sobre danza y educación. Algunas de las acciones realizadas fueron dos Convenciones Nacionales de Danza del Uruguay (2014, 2016). De estas acciones surge el Plan Nacional para el desarrollo de la Danza, documento que expresa, entre otros aspectos, el reconocimiento de ambas disciplinas y la necesidad de inclusión en el currículum nacional. «Concebimos la Danza y la Expresión Corporal como expresión propia del cuerpo, como necesidad básica del Ser Humano más allá de disciplinas y estilos» (Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación [MEC], 2007, p. 34).

Por otro lado, desde instancias gubernamentales también se han realizado acciones decididamente importantes como la creación en el año 2005 de la Comisión Asesora de Educación y Arte de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay, con el objeto de atender los retrasos que en materia de enseñanzas artísticas tiene el sistema educativo uruguayo. A ello se suman dos foros nacionales Educación y Artes. El primero, realizado en el año 2005 en la Facultad de Artes de la Universidad de la República donde se evidencia la importancia atribuida a las enseñanzas artísticas al declarar al país en «SITUACIÓN DE EMERGENCIA sociocultural en Arte y Educación» (MEC, 2007, p. 323). En el segundo foro (2006), se plantearon propuestas en base a tres ejes: Investigación, Enseñanza y Formación docente. En uno de los aspectos concernientes a la formación de docentes, se menciona:

Se reconoce la necesidad de una formación pedagógica, didáctica y artística básica común reconociendo la especificidad de los docentes en Educación Artística. Esta formación deberá ser enfocada desde un abordaje inter, multi y transdisciplinario. [...]

Entendemos que la Danza debe formar parte de todo el proceso curricular de formación del individuo, incluyéndose en cada subsistema: inicial, básico, medio, y superior, con contenidos y metodologías de enseñanza activa adecuadas, dentro de un sistema autónomo y cogobernado, que promueva la enseñanza y la investigación, así como la formación docente. (MEC, 2007, pp. 19-24)

Existe una diversidad de escenarios que dan cuenta del recorrido que conduce a la Danza (en su diversidad de denominaciones) y la Expresión Corporal como disciplinas hacia las aulas escolares. En todas ellas el carácter reivindicativo es una constante, especialmente en el caso de la danza y esta, a su vez, estrechamente asociada al desarrollo del gremio de profesionales y su incidencia en el ámbito educativo nacional. Un segundo apunte que permea la mayoría de las experiencias son los conflictos entre los profesionales de la Educación Física y los docentes de Danza al no estar presente en el área de las Enseñanzas Artísticas en el currículum nacional. Dicho de otra manera, no es usual encontrar en los centros escolares a profesores de Educación Física impartiendo contenidos relativos a la música y la plástica, sino a maestros especialistas en música y en plástica. Es inquietante que en algunos países de la región aún se tenga que insistir en el pleno reconocimiento de la Danza como disciplina artística autónoma y que, por otro lado, los países que así lo contemplan tengan un acertado enfoque de su práctica educativa, una asignación de recursos digna y un desarrollo y tratamiento en igual de condiciones que la música y la plástica.

Por otro lado, y como escenario de contraste, es importante mencionar el esfuerzo que algunas instancias universitarias iberoamericanas han realizado por la inclusión de la danza en su oferta educativa. Su presencia en el sistema universitario es uno de los eslabones indispensables para impulsar y afianzar su pleno reconocimiento en los sistemas educativos nacionales en sus diversos niveles. La historia que acompaña su inclusión como disciplina artística y académica en la enseñanza universitaria puede dar cuenta de los diferentes trayectos, puntos de encuentro entre disciplinas y gremios. Algunas dataciones, países e instituciones ofrecen un atisbo de la riqueza que guarda la historia de este encuentro. Así mismo, es revelador el estudio de las diferentes denominaciones que ha adquirido en el ámbito educativo a lo largo de la historia: Danza Estética, Danza Natural, Danza Interpretativa, Danza Creativa, Danza Educativa, Danza Escénica, Expresión corporal-danza y Danza entre otros (ver Tabla 1).

TABLA 1. Extracto del trayecto de la danza hacia la enseñanza universitaria en Iberoamérica y Estados Unidos

Año	País	Institución	Acontecimiento
1887	Estados Unidos	The Harvard Summer School of Physical Education	Dudley Sargent incorpora la Danza estética
1890	Estados Unidos		Melvin B. Gilbert introduce la Danza estética en la Educación Física
1898	Estados Unidos	Universidad de Illinois	Se incluye la danza en las Festividades de la universidad

Año	País	Institución	Acontecimiento
1918	Estados Unidos	Teachers College, Columbia University	Gertrude Colby creó y enseñó Danza natural (1918-1932)
1920	Estados Unidos	Universidad de Illinois	El Departamento de Educación Física para Mujeres ofrecía créditos académicos en los cursos de Danza interpretativa y Danza natural
1926	Estados Unidos	Universidad de Wisconsin	Margaret Hrdoubler crea el primer programa de Danza en una universidad. Danza Interpretativa
1928	Chile	Universidad de Chile/ Instituto Superior de Educación Física	Rítmica y Danza en el currículo de formación de maestros
1932	Estados Unidos	Asociación Estadounidense de Educación Física	Se estableció la sección de Danza
1940	Brasil	Universidades brasileñas	Danza Escénica asignatura en la formación de Maestros de Educación Física
1941	Chile	Universidad de Chile	Se crea la Escuela de Danza con formación profesionalizante
1948	Estados Unidos	Universidad de Illinois	Margaret Erlanger creó la primera carrera de danza
1948	Chile	Universidad de Chile/ Departamento de Educación Física	Danzas y Danzas folklóricas conforman las asignaturas del plan de estudios de maestros de Educación Física
1951	Estados Unidos	The Juilliard School	Crea el Departamento de Danza
1956	Brasil	Universidad Federal de Bahía	Crea la carrera de Formación en Danza con perfil de formación artística
1959	Cuba	Teatro Nacional de Cuba	Instituye el Departamento de Danza
1968	Estados Unidos	Universidad de Illinois	Crea el Departamento de Danza en la Facultad de Bellas Artes y Artes Aplicadas
1974	Costa Rica	Universidad Nacional	Crea la Escuela de Artes (Danza, Música, Plástica y Teatro)
1975	México	Universidad Veracruzana	Crea la Facultad de Danza con oferta profesionalizante
1976	Cuba	Instituto Superior de Arte	Imparte las profesiones artísticas, entre ellas la danza

Nota: Se incorpora el caso de Estados Unidos por ser un referente histórico en la inclusión de la danza en la enseñanza superior y por su influencia en la región.

Fuente: Elaboración propia a partir de diversas fuentes.

3. Espacios y encuentros entre la danza y la expresión corporal en el contexto educativo

Sobre las distinciones entre danza, danza educativa y expresión corporal cabría un entusiasmado debate que sobrepasa los márgenes e intereses del presente artículo. Sin embargo, el solo hecho de decir «distinción» puede ayudarnos a percibir, desde la problematización, la diversidad de posiciones frente al hecho de escudriñar distinciones o experimentar y fundamentar asociaciones partiendo de la esencia de ambas actividades. Dos posiciones opuestas que se trasladan desde la percepción a la aproximación conceptual, de esta al currículum y de ahí a la práctica en el aula.

En ese sentido de búsqueda y de esencias de la expresión corporal y la danza, las autoras Harf, Kalmar y Wiskitski (1998), seguidoras de la Escuela de Patricia Stokoe, proponen una serie de señalamientos acerca de la disciplina. Las autoras ofrecen una peculiar e interesante mirada sustentada en una impronta personal experiencial y profesional apropiada a la naturaleza de la disciplina. Sobre los siguientes aspectos reflexionan:

- Expresión corporal cotidiana, como manifestación corporal de la persona.
- Expresión corporal como lenguaje artístico.
- Expresión corporal como lenguaje artístico en el ámbito escolar.
- La expresión corporal es danza. Entenderla como danza no apunta a asustar, ahuyentar, a provocar frases como «Pero yo no sé, no puedo y no sé si quiero bailar». Por el contrario, apunta a recuperar algo que en realidad nunca se ha perdido o no se debería haber perdido: el derecho y la posibilidad que los seres humanos como tales tienen a bailar su propia danza. [...] Cuando la expresión corporal cotidiana se convierte en lenguaje extraverbal, de primera instancia, cuando es una actividad organizada, con su propia autonomía, se convierte en expresión corporal y pertenece al campo de la danza (Harf, Kalmar y Wiskitski, 1998, pp. 5- 6, 10).

Probablemente el contexto donde se concibe la danza sea lo que delinee las distinciones. ¿Dónde, por qué, para qué y cómo practicamos y enseñamos danza? Unas interrogantes que conllevan aspectos de naturaleza normativa, jurídica, pedagógica, social y cultural. Una serie de variables que la historia podría revelar.

Los entresijos de la historia aclararían tanto sus acercamientos como sus distancias en cada país y región. Ejemplo de ello es el caso de Estados Unidos, primer país en circunscribir la danza en la enseñanza universitaria. Durante la primera mitad del siglo XX, la producción coreográfica y los planteamientos filosóficos y pedagógicos de la *Modern Dance Americana* influyeron considerablemente en los académicos de la Educación Física. El desarrollo de este acercamiento permitió la inclusión de la danza en los planes de estudio del profesorado en Educación Física en la enseñanza superior, acercando la educación corporal escolar a una perspectiva artística (Bustos, 2019). La danza moderna se consideraba un vehículo para el desarrollo físico, mental, emocional y social del estudiante, lo que legitimaba su lugar en el entorno educativo (Oliver, 1992, p. 2).

Por otro lado, conviene referir los entusiasmados debates de esa época en torno a la ubicación de los estudios de danza en las universidades estadounidenses, un debate que supera fronteras continentales: The University of Adelaide en Australia, la

Universidad de Auckland en Nueva Zelanda y diversas universidades en Estados Unidos. En este sentido las posibles rutas a seguir eran entre la continuidad en el área de Educación Física, la incorporación en Bellas Artes o configurar un espacio propio. Al respecto, la historia de la ruta a seguir en las universidades estadounidenses nos cuenta:

In the fifties and early sixties, a major focus was the location of dance programs within the university setting. Many programs initially considered becoming departments on their own, later deciding that such action would be impractical. Soon after, dance educators expressed conflict over moving into fine arts areas versus remaining in physical education. The resolution of this issue was that [...] dance was an autonomous discipline and must stand on its own feet, hopefully maintaining good relations with all its associated areas. This did not mean that most dance programs went out of physical education, but that the position had been finally accepted intellectually, and the trend was in the direction of autonomy wherever dance was located. (Griffith, 1975, p. 3 I)

[En los años cincuenta y principios de los sesenta, uno de los principales problemas era la ubicación de los programas de danza en el ámbito universitario. Muchos programas consideraron en un principio convertirse en departamentos propios, pero más tarde decidieron que tal acción sería poco práctica. Poco después, los educadores de danza expresaron su conflicto sobre la incorporación a las áreas de bellas artes o la permanencia en la educación física. La resolución de esta cuestión fue que [...] la danza era una disciplina autónoma y debía valerse por sí misma, esperando mantener buenas relaciones con todas sus áreas asociadas. Esto no significaba que la mayoría de los profesionales de la danza abandonaran la educación física, sino que la posición había sido finalmente aceptada intelectualmente, y la tendencia era en dirección a la autonomía dondequiera que se encontrara la danza. (Griffith, 1975, p. 3 I)] (Oliver, 1992, p. 2)

Ahora bien, es probable que en el contexto iberoamericano este debate no tenga la misma intensidad que los precedentes, ya que su inclusión se sitúa más recientemente y en una universidad relativamente de joven datación, teniendo que sortear obstáculos de diferente naturaleza, moldeados por las vicisitudes de sus contextos socioeconómicos, políticos y culturales. Por otro parte, es importante destacar que el esfuerzo conjunto de diferentes instituciones educativas terciarias y superiores de arte: música, danza, teatro y plástica entre otras, ha derivado en la creación de institutos superiores llegando algunos a convertirse en universidades con la distinción propia de Universidad de las Artes. Ejemplo de ello es Argentina, donde la unión de siete instituciones de enseñanza artística creó en el año 1996 el Instituto Universitario Nacional del Arte, transformándose en Universidad Nacional de las Artes –UNA– en el año 2014. En Venezuela el Instituto Universitario de Estudios Superiores de Artes Plásticas (1985) y el Instituto Universitario de Danza (1991) dieron origen en el año 2008 a la Universidad Nacional Experimental de las Artes UNEARTE. Un tercer ejemplo a mencionar es Cuba, con la creación de la Escuela de Artes (1962) y el Instituto Superior de Artes (1976), precedente de lo que es hoy la Universidad de las Artes ISA. Por otro lado, es interesante el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica, que desde su inicio en 1973 impulsó la creación de las Escuelas de Arte, iniciando sus actividades un año más tarde con la configuración de las cuatro escuelas: Danza, Música, Plástica y Teatro, precedente de lo que es hoy del Centro de Investigación, Docencia y Extensión Artística –CIDEA–. Por último, mencionar la proyectada creación del Instituto de Artes Escénicas para el año 2023, un espacio institucional más para las artes en la Universidad de la República en Uruguay. Al igual que los anteriores ejemplos, la Facultad de

Artes de la Udelar se creó en el año 2000 a partir de la unificación de otros servicios existentes de la Universidad, la Escuela Universitaria de Música y el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes.

Es importante destacar que la distinción que algunas universidades hacen de la danza entre arte y actividad física le otorga un estatus y espacio propio donde desarrollar su especificidad. Esta distinción tiene sus consecuencias en su incorporación curricular en los contextos educativos nacionales en sus diferentes niveles. Es decir, su inclusión como disciplina artística o dentro del área de la Educación Física, y en ella, en el mejor de los casos, donde se contemple la disciplina de Expresión Corporal con un claro sentido educativo y artístico.

4. La formación del profesorado de Danza y Expresión Corporal para la educación básica, media y superior en el contexto iberoamericano

La oferta de programas académicos relativos a la danza en las universidades iberoamericanas contempla en su mayoría, salidas profesionales conducentes a la interpretación, la composición coreográfica, la docencia enfocada en la praxis artística profesional y en menor medida a la gestión cultural. Por lo general, la oferta académica orientada a la docencia se centra en las metodologías de las técnicas, las cuales suelen ser danza contemporánea, danza clásica y, en menor medida, danza folklórica, dejando una importante ausencia de las disciplinas que configuran las áreas pedagógica, didáctica y curricular, entre otras. Este señalamiento advierte sobre la importancia de una oferta académica que atienda la necesidad de formación del profesorado de Danza para las Enseñanzas Artísticas en el currículum nacional.

Dentro de la escasa oferta de profesorado de Danza para la práctica educativa, es interesante mencionar la de la Universidad Nacional de las Artes de Argentina, con tres distinciones docentes: Profesorado de Artes en Danza, Profesorado de Artes con orientación en Expresión Corporal y Profesorado de Artes en Danzas Folklóricas. Un aspecto distintivo de importante mención es que el profesorado de Expresión Corporal esté circunscrito a la formación artística estrechamente asociada a la Danza; no sucede así en el caso español, donde la Expresión Corporal es una disciplina consolidada en la formación del profesorado de Educación Física. Para los conocedores y amantes de la historia, es lógico encontrar sus razones en la fuerte influencia de la bailarina y profesora argentina Patricia Stokoe, creadora de la expresión corporal-danza. Sobre la riqueza de este encuentro y sus derivadas implicaciones, los profesores Galo Sánchez (2009) y Antonio Cardona (2011) han contribuido al conocimiento más profundo de su metodología en España, con la ayuda fundamental de Deborah Kalmar (2005), hija de Patricia Stokoe.

Por otro lado, respecto a la oferta docente, conviene señalar la relación que guarda con el tratamiento de la danza en el currículum nacional en sus diferentes niveles. Según la Ley n.º 26.206 de Educación Nacional, la Educación Artística en el sistema educativo argentino es parte constitutiva de la educación común y obligatoria y se encuentra presente en todos los ciclos de enseñanza. A través de la creación en el año 2008 de la Coordinación Nacional de Educación Artística del Ministerio de Educación de la Nación se han orientado acciones para responder a la necesidad de una Educación Artística de calidad en todo el país. Un aspecto de considerable importancia fue el *Primer*

Encuentro Nacional de Docentes de Danza en el año 2013, un espacio de debate conjunto diverso y plural donde se discutieron y consensuaron el abordaje en torno a la enseñanza y aprendizaje de la danza en la educación obligatoria (Ministerio de Educación de la Nación [ME], 2015). Sin lugar a dudas la inclusión de las voces de los profesores de danza, estudiantes, artistas, investigadores y especialistas de la disciplina, entre otros, son el punto de partida para proponer y articular acciones asertivas en el contexto educativo.

Un segundo aspecto de interesante mención es la importancia atribuida a la relación entre la Educación Artística y el mundo laboral, recogida en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación. La Resolución CFE 111/10 expresa:

En este marco, resulta necesario que el proyecto político-educativo para las próximas décadas aborde en su conjunto la cuestión de la Educación Artística y el mundo del trabajo, colocando los esfuerzos en las articulaciones efectivas con los organismos del Estado y sociales vinculados a esta temática. [...] Dichas articulaciones resultarían claves en los niveles de la Educación Secundaria con Modalidad Artística e Institutos de Arte de Nivel Superior, con sus carreras y planes de formación específica. (ME, 2015, p. 58)

A través de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios NAP, se determina una base común de saberes para la enseñanza en todo el país. En este sentido, en la educación artística correspondiente a la educación común y obligatoria se contemplan las asignaturas de Artes Visuales, Música, Danza, Teatro y Artes Audiovisuales. (ME. Educ. ar, 2022). Un importante punto a destacar son la progresión y la permanencia de todas las disciplinas artísticas en todos los niveles educativos, como un acertado esfuerzo por no priorizar unos saberes sobre otros, como sucede en la mayoría de los planteamientos en otras geografías donde la música y la plástica son las asignaturas con mayor presencia.

Por otro lado, cabe destacar la ordenación de la educación artística en la formación específica. Un planteamiento diverso que posibilita la continuidad de los estudios en sus diferentes niveles y la distinción de la formación docente y de artistas profesionales en la enseñanza superior: Secundaria de Arte en música, teatro, danza, artes visuales, diseño y artes audiovisuales, ofertada en tres opciones, orientada, con especialidad y artístico-técnica; Formación artística de nivel superior centrada en la formación docente y la de artistas profesionales; Formación artística propedéutica, correspondiente a tramos educativos de carácter preparatorio que dan acceso al nivel superior, y Formación artística para la industria cultural, con propuestas de nivel medio vinculadas al mundo laboral (ME, 2022).

Un segundo ejemplo pertinente es la oferta educativa de la Universidad Veracruzana, institución pionera en ofertar estudios de danza en México en el año 1975. Continuando con una decidida apuesta por las artes, la Universidad, a través de la Dirección General del Área Académica de Artes, crea en el año 2000 el Programa de Formación Docente, desde el cual se diseñaron e implantaron las ofertas académicas conducentes a la profesión docente artístico-pedagógica. Desde la Facultad de Teatro, la Licenciatura en Educación Artística con perfil diferenciado (artes plásticas, danza, música y teatro). Un dato interesante de dicho programa es que la primera cohorte de egresados fue el profesorado del Área de Artes de dicha Universidad (25 egresados). El programa está dirigido a docentes o ejecutantes de las disciplinas artísticas, es decir,

a profesionales del arte que deseen orientar su praxis al quehacer artístico-pedagógico. También oferta una Maestría en Pedagogía de las Artes en modalidad virtual.

Por otro lado, desde la Facultad de Danza se oferta la Licenciatura en Enseñanzas de las Artes, enfocada en formar docentes con competencias docentes y artísticas universales para el desempeño de la Educación Artística a nivel básico, medio y superior y una Maestría en Pedagogía de las Artes en modalidad semipresencial. Ambos programas de maestría (virtual y semipresencial) tienen la finalidad de contribuir a la resignificación de las prácticas generadas en el ámbito educativo (vinculado a la práctica docente específica), el ámbito creativo (interesado en favorecer la sistematización y la fundamentación teórica de las innovaciones pedagógicas y didácticas) y el ámbito de la investigación (orientado al desarrollo de la creatividad docente para la generación de teorías y metodologías) (Universidad Veracruzana, 2022).

Por otro parte, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, a través de la Facultad de Educación e Idiomas, oferta desde el año 2014 la Licenciatura en Cultura y Artes orientada a la formación del profesorado que atiende la educación artística en la escuela secundaria. La licenciatura surge para atender la demanda del profesorado en Artes del Ministerio de Educación (MINED) en su esfuerzo por solventar el empirismo docente en el área de las enseñanzas artísticas y fortalecer el vínculo entre arte y educación. En este sentido, es interesante el señalamiento que realiza la coordinadora de la licenciatura al proponer la necesidad de fortalecer dichos vínculos.

Es necesario mayor integración en los procesos curriculares, con el fin de desarrollar mecanismos de mediación y la adecuada articulación entre los dos subsistemas en el área de educación artística. Para ello, la producción científica que genere la carrera a través de los programas de investigación y extensión en las prácticas profesionales, debe ser aspectos considerados por el sector escolar en función de la coherencia en las estrategias de enseñanza-aprendizaje. (Medrano, 2020, p. 203)

Ahora bien, es de suma importancia determinar el grado de pertinencia de la oferta educativa del profesorado de Danza y de Expresión Corporal con la demanda real de los contextos educativos. Una matización que, en primera instancia, conduce al tratamiento del arte y de la educación corporal en el currículum nacional. Sin embargo, aunque su inclusión ha tenido un entusiasmado empuje en determinados países favorecido por los esfuerzos conjuntos de organismos internacionales como la Unesco y la OEI, el gremio artístico, las universidades y los centros privados, entre otros, la realidad delinea un escenario complicado por el retraso en atender la reivindicación de los saberes artísticos. El tiempo pasa factura.

Con respecto al ámbito de política educativa del arte, las autoras Águila, Núñez y Raquimán (2011) señalan que el tratamiento de las enseñanzas artísticas en los sistemas educativos en Iberoamérica se caracteriza por organizar sus contenidos en dos formas: la más usual es la integración de las diferentes expresiones artísticas en un área común, habitualmente asignada a la educación primaria, y, por otro lado, un cierto grado de especialización en la educación secundaria con una importante presencia de la música y la plástica, dejando al margen la danza y el teatro. Por otro lado, con respecto al enfoque que deriva del trabajo colaborativo interdisciplinar de la forma de integración o área común, las autoras advierten que lo expresado en los programas de asignaturas no siempre corresponde a la realidad del aula.

Ahora bien, respecto al profesorado que imparte las enseñanzas artísticas en las escuelas, existe una diversidad de realidades en Iberoamérica, repartida entre maestros generalistas, especialistas y artistas como apuntábamos en párrafos anteriores. Las autoras Giráldez y Malbrán (2011) subrayan la necesidad de fortalecer los niveles de calidad docente en materia artística, al reconocer la diversidad de docentes y sugieren una serie de competencias actitudinales y teleológicas: desarrollar una actitud de compromiso y disfrute con el arte, como receptor y productor; desarrollar una concepción filosófica, internalizada y consciente, basada en los principios de la enseñanza del arte; analizar los contenidos y jerarquías cognitivas de la especialidad, de manera minuciosa y reflexiva; diseñar las prácticas en aula como experiencias concretas en el hacer artístico, y componer las situaciones de enseñanza-aprendizaje a partir de la realidad del hacer artístico.

En el documento *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe* (2003), se recogen algunos desafíos que afronta la inclusión de la enseñanza de la danza en el ámbito escolar: las diferentes aproximaciones conceptuales, los valores familiares y sociales en torno al cuerpo y la práctica de la danza, los obstáculos pedagógicos referentes a la elaboración, implementación y evaluación de la enseñanza de la danza, la infraestructura y equipamientos en las escuelas y la formación docente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2003, pp. 93-94).

Por otro lado, el documento *Voces de la educación artística en Chile. Análisis de un proceso participativo* (2022) aporta una importante información y análisis que, salvando las distancias, bien podría ser un reflejo de la situación de las enseñanzas artísticas en Iberoamérica. Con una participación de 120 agentes claves, entre estudiantes, artistas, docentes, investigadores, creadores, gestores públicos y directivos de escuelas, el documento analiza la situación a través de tres itinerarios: brechas, desafíos y oportunidades. Respecto a las brechas, los señalamientos que hace a los aspectos disciplinares del arte son:

- La valoración social de las artes y de la figura del artista es inferior respecto de otros ámbitos y profesiones.
- Las metodologías y las estrategias pedagógicas del arte parecen estar reñidas con ciertas lógicas que imperan en el contexto escolar.
- Un vacío respecto de los métodos de evaluación de la educación artística.
- Una brecha entre las diferentes disciplinas y lenguajes artísticos que prioriza a las artes visuales y musicales.
- Las artes ocupan un rol secundario en el currículo y la cultura escolar (Unesco, 2022, pp. 72-74).

Un segundo señalamiento acerca de la situación de los docentes de artes es el relato que, desde lo sensible y experiencial, aporta entre una diversidad de temas de la tarea docente y de investigación la tesis doctoral *Arte poética y educación*, presentada por Daniel Belínche. El autor señala como «crisis amplia», «conflicto irresuelto» y «descontento crónico» la situación de la educación artística en Argentina. Sobre la situación de la labor docente, expone a través del relato una realidad que bien podría describir la situación de los docentes de Artes en diferentes geografías. Por otro lado, desentraña desde la experiencia una diversidad de problemáticas de naturaleza jurídica, institucional, cultural e histórica.

Padecemos la situación que se da en varias provincias en las que hay músicos a cargo de clases de plástica, o de teatro, y así, cualquier combinación. El dislate es la asignación indistinta de cargos y funciones de educación física y danza (para la indignación de nuestros amigos bailarines). En cualquier momento durante una coreografía alguien va a anotar un gol. [...]

El docente toca el fagot, no encuentra empleo en las orquestas que a menudo tienen los cargos cubiertos por décadas y, entonces, se anotan en una escuela para enseñar música mientras dan cursos particulares. Y fracasan porque no cuentan con las herramientas que les dejen crecer en esa tarea fundamental y compleja. Esto horada su compromiso y descalifica su rol.

Por supuesto, hay casos innumerables de maestros que buscan su camino y lo hallan en la escuela. Estudian, se comprometen y alcanzan resultados y logros encomiables en condiciones precarias. No es habitual. El descontento de los maestros de arte es crónico. (Belinche, 2010, p. 67)

5. El caso de España: la Danza en la Expresión Corporal

Por otro lado, es interesante destacar el caso de España, donde la Expresión Corporal es la disciplina que contempla el abordaje expresivo, creativo comunicativo y estético de la educación corporal. Por más de tres décadas ha tenido una fuerte y consolidada presencia en los currículos de formación del profesorado de Educación Física y en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva. Un aspecto a destacar en el caso que nos ocupa es el entusiasmo con que los docentes de Educación Física han abrazado e incorporado la danza y su especificidad dentro de sus propuestas didácticas e investigaciones, enriqueciendo los puntos convergentes entre ambas disciplinas. En este sentido, es importante destacar el arduo trabajo que académicos de la Expresión Corporal de diversas universidades españolas han realizado desde sus departamentos para profundizar en los aspectos artísticos y estéticos de la disciplina, produciendo una dinámica publicación; la creación de grupos de expresión corporal-danza, y la realización de actividades sistemáticas como festivales, escuelas de verano, cursos, congresos, etc. Espacios donde la danza es bienvenida y es parte inherente en muchas de las propuestas. Acerca de estas acciones e iniciativas en la reciente historia de la Expresión Corporal, Sánchez (2012) menciona el Seminario Permanente de Expresión Corporal del INEF impulsado por la profesora Ana Pelegrín (Madrid, 1995), la creación de la Asociación AFYEC –Actividad Física y Expresión Corporal– (1997); la Primera Escuela de Verano Expresión, Creatividad y Movimiento (Zamora, 1999); el I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación (2003); las Jornadas Nacionales de Artes del Movimiento (2006), y la creación del grupo de investigación creado en 2007 con la participación de las universidades de Salamanca, Politécnica de Madrid, Cádiz, Córdoba y Sevilla, entre otros.

En las diferentes leyes educativas del Estado español la danza ha estado excluida de las asignaturas de Educación Artística y se sitúa como componente educativo de la Música, haciendo distinción entre Danza y Expresión Corporal (por lo general se asocia la danza a formas concretas –producto final– y a metodologías y escuelas estructuradas, atribuyendo sus elementos básicos –proceso– a la Expresión Corporal) y, como componente de la Expresión Corporal, en el Área de Educación Física.

En la actual Ley Orgánica para la Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) se sigue marginando tanto a la danza como al teatro del estatus y

tratamiento que la plástica y la música tienen. La actual ley dispone para los tres primeros cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual y la asignatura de Música, ambas con el mismo horario escolar que corresponde a las enseñanzas mínimas (105 horas). Además, incluye para el cuarto curso la asignatura de Expresión Artística a elegir entre nueve asignaturas, entre ellas la Música, y centrada en integrar y poner en práctica los conocimientos adquiridos en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Por otro lado, las directrices que la ley expresa respecto a la música refuerzan el carácter de acompañamiento de la danza, mencionando en reiteradas ocasiones su asociación en expresiones como rasgos estilísticos de obras musicales y dancísticas, producciones musicales y dancísticas, manifestaciones musicales y dancísticas, técnicas musicales y dancísticas, etc. Sin embargo, el nombre de la asignatura es Música y no Música y Danza, impartida por el profesorado en Educación Musical. Una clara apuesta por las disciplinas que históricamente han dominado las Enseñanzas Artísticas en el currículo nacional.

6. Consideraciones finales

A través de las áreas de las Enseñanzas Artísticas y la Educación Física transcurren la Danza (en su diversidad de denominaciones) y la Expresión Corporal en los diferentes niveles de la educación formal en Iberoamérica. La historia muestra claramente la influencia de la danza en los cimientos de la expresión corporal. Ambas disciplinas contemplan una intervención educativa apoyada en una visión holística del ser humano, y atienden a los componentes expresivos, comunicativos, artísticos y estéticos del cuerpo en el contexto educativo. Probablemente, la tendencia a relacionar la danza desde una mirada unidireccional en su calidad de técnica de entrenamiento escénico ha derivado en una posición claramente desfavorecedora en el currículo nacional, relegando en algunos casos sus cualidades artístico-pedagógicas a otras disciplinas, o a manera de complemento o acompañamiento de la enseñanza musical en el Área de las Enseñanzas Artísticas. Las diferentes iniciativas de organismos internacionales e instituciones educativas nacionales han incentivado una serie de acciones de difusión, formación e investigación para reivindicar los saberes artísticos de la danza, el teatro, la música y la plástica, su transmisión y su democratización. Por otro lado, este interés ha derivado en la necesidad apremiante de formación del profesorado de Artes y en el caso que nos ocupa de Danza y/o Expresión Corporal. Así mismo se observa una reducida oferta de programas académicos de formación docente que atiendan las necesidades de la danza en la educación. La falta de pleno reconocimiento de la danza como disciplina artística en el currículo nacional ha derivado en una serie de incongruencias y conflictos entre los profesores de Danza y Educación Física en algunos países iberoamericanos, acentuando más la necesidad de incluirla en la educación común y obligatoria presente en todos los ciclos de enseñanza.

Aun con toda esta amalgama de escenarios poco favorecedores, la danza educativa y la expresión corporal buscan los espacios alternativos que la escuela brinda, cursos extracurriculares, festivales escolares, patios de recreo en su calidad de expresión espontánea de los niños y niñas, iniciativas de maestros y maestras con inquietudes artísticas y la Educación Física en tanto que esta contemple aspectos artísticos. Detrás

de todo ello, hay personas que, circunscritas en el sistema o no, aportan un ladrillo más a este peldaño que conduce al pleno reconocimiento de la danza como disciplina académica y artística en los sistemas educativos nacionales.

7. Bibliografía

- ÁGUILA, D.; NÚÑEZ, M. y RAQUIMÁN, P. (2011). Las artes en el currículum escolar. En A. GIRÁLDEZ y L. PIMENTEL (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 21-29). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura.
- ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Portal Educativo Educ.ar. (2021). *Colección Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP). Obtenido el 13 de septiembre de 2022, de <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-nucleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>
- ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (13 de septiembre 2022). *Educación artística*. Obtenido de <https://www.argentina.gov.ar/educacion/gestioneducativa/direccionnacional/artistica>
- BELINCHE, D. (2010). *Arte Poética y educación*. Tesis doctoral no publicada. Argentina: Universidad Nacional de la Plata. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/36702>
- BUSTOS, A. (2019). *Evolución histórica de la danza en la universidad española* (1983-2017). Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- CARDONA, A. y KALMAR, D. (2011). *Vida y obra de Patricia Stokoe, creadora de la expresión corporal-danza*. Sevilla: Wanceulem.
- CLAVIJERO, F. J. (1985). *Historia Antigua de México* (vol. 1). México: Universidad Veracruzana.
- FUBINI, E. (1988). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Música.
- GIRÁLDEZ, A. y MALBRÁN, S. (2011). Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil de los educadores. En A. GIRÁLDEZ y L. PIMENTEL (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 39-44). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura.
- HARF, R.; KALMAR, D. y WISKITSKI, J. (1998). La Expresión Corporal va a la escuela. En J. AKOSCHKY, E. BRANDT, M. CALVO, M. CHAPATO, R. HARF, D. KALMAR y J. WISKITSKI, *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 2019-258). México D. F.: Paidós.
- HASELBACH, B. (2011). Reflexiones sobre los aspectos educativos de la danza en el Orff-Schulwerk. En B. HASELBACH (ed.), *Textos sobre Teoría y Práctica del Orff-Schulwerk* (pp. 71-78). Vitoria-Gasteiz: AgrupArte. (1.ª edición 1984).
- KALMAR, D. (2005). ¿Qué es la expresión corporal? *A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Buenos Aires: Lumen.
- MARTÍNEZ, R. (2014). Música, movimientos, colores en la fiesta andina. Ejemplos bolivianos. *Antropológica*, 32(33), 87-110.
- MEDRANO, A. (2020). *Efectividad de carrera Cultura y Artes de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua en la formación del profesorado de enseñanza artística y cultura para la educación secundaria*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2015). *Cuadernos de educación artística Danza*. Buenos Aires: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2009). *Proyecto de ética, estética y ciudadanía. Programas de Estudio Educación Física. Tercer Ciclo de Enseñanza General Básica y de Educación*

- Diversificada*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Obtenido de https://www.mep.go.cr/programa-estudio?keys=&term_node_tid_depth=3251
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2013). *Proyecto de ética, estética y ciudadanía. Programas de Estudio Educación Física. Primero y Segundo Ciclo de Enseñanza General Básica*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación. Obtenido de https://www.mep.go.cr/programa-estudio?keys=&term_node_tid_depth=3220
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN. (2007). *Comisión de Educación y Arte. Aportes al Debate Educativo: 2005-2007*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación Mec.
- MISTRAL, G. (1979). *Magisterio y Niño*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, n.º 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953
- Ley de Educación Nacional, n.º 26.206, 2006.
- OLIVER, W. (ed). (1992). *Dance in Higher Education. Focus on Dance XXI*. Reston, Virginia: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?q=Dance+in+Higher+Education&ft=on&id=ED344865>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. (2003). *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*. París: Unesco.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. (2022). *Voces de la educación artística en Chile. Análisis de un proceso participativo. Documento de análisis foro nacional de educación artística*. Santiago, Chile: Unesco. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380507>
- PALOMINOS, S. (2014). Entre la oralidad y la escritura. La importancia de la música, danza y canto de los Andes Coloniales como espacios de significación, poder y mestizaje en contextos de colonialidad. *Revista Musical Chilena*, 222, 35-57.
- RODRÍGUEZ, S. (2016). El Libertador del mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social. En S. Rodríguez, *Obras Completas* (pp. 117-256). Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- SÁNCHEZ, G. (2009). La expresión corporal-danza en Patricia Stokoe. En K. RUANO y G. SÁNCHEZ (coords.), *Expresión Corporal y Educación* (pp. 151-174). Sevilla: Wanceul en.
- SÁNCHEZ, G. (2012). La expresión corporal en la formación del maestro especialista en Educación Física. En G. SÁNCHEZ y J. COTERÓN (eds.), *La Expresión Corporal en la Enseñanza Universitaria* (pp. 17-41). Universidad de Salamanca.
- SOSA, J. (2019). *La expresión creadora del niño*. Montevideo: Universidad de la República, Administración Nacional de Educación Pública.
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA. (23 de octubre de 2022). Dirección General del Área Académica de Artes. Obtenido de <https://www.uv.mx/artes/>

