

ISSN: 0214-3402

Vol. 29, 2023

AULA

Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca

EXPRESIÓN CORPORAL Y DANZA EDUCATIVA



Ediciones Universidad
Salamanca

AULA

Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca

ISSN: 0214-3402 - e-ISSN: 2174-0925 - DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202329> - CDU: 37
IBIC: Educación; Pedagogía (JN) – BIC: Education (JN) – BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)
Vol. 29, 2023

SEGUNDA ÉPOCA
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Director

Galo SÁNCHEZ SÁNCHEZ (U. de Salamanca)

Secretaría de Redacción

Eva GARCÍA REDONDO (U. de Salamanca)

Coordinador de Métricas

Daniel CABALLERO JULIÁ (U. de Salamanca)

Consejo de Redacción

José Manuel ALFONSO SÁNCHEZ (U. Pontificia de Salamanca), José Antonio CIEZA GARCÍA (U. de Salamanca), María CLEMENTE LINUESA (U. de Salamanca), Santiago ESTEBAN FRADES (U. de Valladolid), Andrea Karla FERREIRA NUNES (U. Tiradentes Aracaju, Brasil), Luis GARCINUÑO GONZÁLEZ (U. de Salamanca), Juan Carlos HERNÁNDEZ BELTRÁN (U. de Salamanca), J. Alfredo JIMÉNEZ EGUIZABAL (U. de Burgos), Víctor JUAN BORROY (U. de Zaragoza), Miriam LORENTE RODRÍGUEZ (U. de Valencia), Antonio Víctor MARTÍN GARCÍA (U. de Salamanca), Jesica MONTENEGRO (U. Nacional de La Plata, Argentina), Raquel POY CASTRO (U. de León), Carmen ROMERO UREÑA (U. de Valladolid), Juan Luis RUBIO MAYORAL (U. de Sevilla), Sonssoles SÁNCHEZ REYES (U. de Salamanca) y María TEJEDOR MARDOMINGO (U. de Valladolid).

Consejo Científico

Jesús ALEGRÍA (U. Libre de Bruselas, Bélgica), Robert ARNOVE (U. de Indiana, USA), Rosa BRUNO JIFRÉ (U. de Queen, Canadá), Antonella CAGNOLATI (U. de Foggia, Italia), José Antonio CARIDE (U. de Santiago de Compostela), Gabriela DE LA CRUZ FLORES (U. Nacional Autónoma de México), Rosa Lydia CORREA TEIXEIRA (U. Pontificia Católica de Curitiba, Paraná-Brasil), Gerardo ECHEITA (U. Autónoma de Madrid), Eugénie EYEANG (École Normale Supérieure de Libreville, Gabón), María del Carmen FERNÁNDEZ CAÑÓN (U. Nacional de Rosario, Argentina), Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA (U. de Valencia), José GIMENO SACRISTÁN (U. de Valencia), Antonio GÓMEZ NASHIKI (U. de Colima, México), Eniceia GONÇALVES MENDES (U. F. de São Carlos, Brasil), Adolfo I. GONZÁLEZ BRITO (U. de La Frontera, Temuco, Chile), Jean Louis GUEREÑA (U. de Tours, Francia), José María HERNÁNDEZ DÍAZ (U. de Salamanca), João Pedro MENDES DA PONTE (U. de Lisboa), Roger Gerald MOORE (Saint Thomas U., Canadá), José Antonio PASCUAL (Vicedirector de la Real Academia de la Lengua), Thérèse PEREZ-ROUX (Université Paul-Valéry, Montpellier, France), Daniel SCHUGURENSKY (U. de Arizona, USA), Keith J. TOPPING (U. de Dundee, Reino Unido), Conrad VILANOU TORRANO (U. de Barcelona).

La revista *Aula* es una publicación científica de carácter anual coordinada por el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal; Departamento de Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales; Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación, y Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Avila. *Aula* aspira a llegar a investigadores, alumnos, profesores, educadores y personas interesadas en la enseñanza e investigación educativa. Los idiomas oficiales de la revista son: castellano, inglés y portugués.

AULA se indiza en EBSCO Education Source, DOAJ, DIALNET y mir@bel. Además, es evaluada en CIRC. Clasificación integrada de revistas científicas (con valor superior a D), Directory of Open Access Journals, ERIHPlus, Latindex (Catálogo) y MIAR. En cuanto al auto-archivo, figura en Dulcinea (color Azul) y SHERPA/RoMEO (color blue).

Ni la totalidad ni parte de esta revista puede reproducirse con fines comerciales sin permiso escrito de Ediciones Universidad de Salamanca. Los autores/as ceden a la Ediciones Universidad de Salamanca el derecho de la publicación, bajo licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0).

Esta licencia permite a otros entremezclar, ajustar y construir a partir de su obra con fines no comerciales. Las nuevas creaciones deberán reconocer su autoría, no podrán ser utilizadas de manera comercial y tendrán que estar bajo una licencia equivalente.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.es>



CC BY-NC-SA



CC BY

Diseño de cubierta: FLORENCIO MAÍLLO CASCÓN y MARINA PÉREZ SÁNCHEZ

ISSN: 0214-3402 – e ISSN: 2174-0925

Maquetación: Cícero, S. L. U.

AULA

Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca

ISSN: 0214-3402 – e-ISSN: 2174-0925 – DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202329>

CDU: 37 – IBIC: Educación; Pedagogía (JN) – BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Vol. 29, 2023

Índice

MONOGRAFÍA

EXPRESIÓN CORPORAL Y DANZA EDUCATIVA

Galo SÁNCHEZ SÁNCHEZ y Adriana M. ^a BUSTOS VALLE, <i>Expresión Corporal y Danza educativa</i>	7-10
Galo SÁNCHEZ SANCHEZ, <i>La enseñanza de la expresión corporal y la danza educativa en el sistema universitario español</i>	11-20
Mar MONTÁVEZ y Lola AMORES, <i>Por amor al arte. Aula de danza de la universidad de Córdoba</i>	21-38
Carmen PADILLA MOLEDO, <i>Proyectos colaborativos de danza en la práctica educativa universitaria: UCAdanza</i>	39-49
Silvia GARCÍAS DE VES, Mercè MATEU SERRA, Luciana SPADAFORA y Carlota TORRENTS MARTÍN, <i>La formación en expresión corporal en el INEFC desde su creación hasta la actualidad. Una historia de sinergias</i>	51-71
Teresa GARCÍA SAN EMETERIO y María Paz BROZAS POLO, <i>El aula de artes del cuerpo de la Universidad de León (2005-2022). Diálogos en danza</i>	73-94
Adriana María BUSTOS VALLE, <i>Una mirada a la expresión corporal y la danza educativa en Iberoamérica</i>	95-113
Alejandra FERREIRO, <i>La expresión corporal y la danza educativa en México. Un recorrido histórico</i>	115-130
Marta ÁVILA y Erika MATA, <i>Enseñando el movimiento desde la danza en Costa Rica</i>	131-144
Lorena HURTADO, <i>Danza, Cuerpo y Educación en Chile. Perspectivas de una relación compleja</i>	145-159
Isabel MARQUES, <i>Revisitando a proposta pedagógica da dança no contexto</i>	161-179

ESTUDIOS

Alexandre MARTINS JOCA, <i>A(r)ticulações em rede sobre/para a pesquisa na graduação: a experiência brasileira da AINPGP/FIPED</i>	183-194
David REVESADO CARBALLARES, Gustavo CALVO RODRÍGUEZ, Rubén MANEIRO DIOS y Sergio LÓPEZ GARCÍA, <i>Percepción docente acerca de las situaciones de estrés y ansiedad laboral tras la pandemia provocada por el COVID-19</i>	195-206

Jesús Abel MARRODÁN GIRONÉS, Sonia MARTÍN PÉREZ y Paulino MARTÍN SECO, <i>Estudio comparado de las normas y protocolos publicados en España por las comunidades autónomas tras la declaración del estado de alarma derivado de la COVID-19</i>	207-221
Antonio GÓMEZ-NASHIKI, <i>Cyberbullying y emociones negativas durante la pandemia COVID-19</i>	223-244
Pablo CAMPOS CALVO-SOTELO y Carlos AGUIRRE DÍEZ, <i>Arquitectura y música: sinergias compositivas morfológicas y expresivas y sus aplicaciones en los campus universitarios</i>	245-261
Silvia GARCÍAS DE VES y Mercè MATEU SERRA, <i>Ventajas de la aplicación de la expresión corporal para el bienestar del alumnado</i>	263-279
Juan Felipe SOTOMAYOR MEZA, <i>Características de los directores electos vía Alta Dirección Pública (ADP) y sus equipos directivos, en la Provincia de Llanquihue, región de los Lagos, Chile</i>	281-294
Erla Mariela MORALES-MORGADO, Santiago RUIZ-TORRES, Sergio RODERO-CILLEROS, Beatriz MORALES-ROMO y Rosalynn Argelia CAMPOS-ORTUÑO, <i>Metodologías activas en educación superior, mediadas por tecnologías en diversas disciplinas</i>	295-311
Gabriela DE LA CRUZ FLORES, <i>Evaluación docente con enfoque formativo: el papel del acompañamiento entre pares</i>	313-326
Renata GRINFELD y Sanny SILVA DA ROSA, <i>Oportunidades educativas en áreas rurales: un análisis basado en el Índice Brasileño de Oportunidades Educativas (IOEB)</i>	327-339
Mario VÁSQUEZ ASTUDILLO, Doris Pires VARGAS BOLZAN y Ana Carla HOLLWEG POWACZUK, <i>Aprendizaje colaborativo en educación superior: laboratorio de cambio</i>	341-360
RECENSIONES	361-375
DATOS BIOGRÁFICOS DE LOS AUTORES.....	377-390

AULA

Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca

ISSN: 0214-3402 – e-ISSN: 2174-0925 – DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202329>

CDU: 37 – IBIC: Educación; Pedagogía (JN) – BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Vol. 29, 2023

Table of contents

MONOGRAPH

BODY EXPRESSION AND EDUCATIONAL DANCE

Galo SÁNCHEZ SÁNCHEZ and Adriana BUSTOS VALLE (Editores), <i>Corporal Expression and Educational Dance. Presentation</i>	7-10
Galo SÁNCHEZ SÁNCHEZ, <i>The Teaching of Corporal Expression and Educational Dance in the Spanish</i>	11-20
Mar MONTÁVEZ and Lola AMORES, <i>For Love at Art. «Aula de danza» of the University of Córdoba</i>	21-38
Carmen PADILLA, <i>Cooperative Learning Projects in Dance. A Practice in the University: UCAdanza</i>	39-49
Silvia GARCÍAS, Merce MATEU, Luciana SPADAFORA and Carlota TORRENTS, <i>Teaching-Learning Processes in Body Expression at the Inefc from its Creation to the Present Day. A History of Synergies</i>	51-71
Teresa SAN EMETERIO and María Paz BROZAS POLO, <i>The Aula de Artes del Cuerpo of the University of León (2005-2022). Dialogues in dance</i>	73-94
Adriana BUSTOS VALLE, <i>A look at Corporal Expression and Educational Dance in Iberoamerica</i>	95-113
Alejandra FERREIRO, <i>Corporal Expression and Dance Education in Mexico. A Historical Route</i>	115-130
Marta ÁVILA and Erika MATA, <i>Teaching Movement from the Dance in Costa Rica</i>	131-144
Lorena HURTADO, <i>Dance, Body and Education in Chile. Perspectives of a complex relation</i>	145-159
Isabel MARQUES, <i>Revisiting the Context-Based Dance Education Pedagogical Proposal</i>	161-179

STUDIES

Alexandre MARTINS JOCA, <i>Network joints about/for Undergraduate Research: The Brazilian Experience of AINPGP/FIPED</i>	183-194
David REVESADO CARBALLARES, Gustavo CALVO RODRÍGUEZ, Rubén MANEIRO DIOS and Sergio LÓPEZ GARCÍA, <i>Teacher's Perception about the Situations of Stress and Work Anxiety Following the Pandemic Caused by COVID-19</i>	195-206

Jesús Abel MARRODÁN GIRONÉS, Sonia MARTÍN PÉREZ y Paulino MARTÍN SECO, <i>Comparative Study of the Regulations and Protocols Published in Spain by the Autonomous Communities after the Declaration of the State of Alarm Derived from COVID-19</i>	207-221
Antonio GÓMEZ-NASHIKI, <i>Cyberbullying and Negative Emotions during the COVID-19 Pandemic</i>	223-244
Pablo CAMPOS CALVO-SOTELO and Carlos AGUIRRE DÍEZ, <i>Architecture and Music: Morphological and Expressive Compositional Synergies and their Applications in University Campuses</i>	245-261
Silvia GARCÍAS DE VES and Mercè MATEU SERRA, <i>Body Expression: Advantages of its Application for the Well-Being of Pupils</i>	263-279
Juan Felipe SOTOMAYOR MEZA, <i>Characteristics of the Elected Directors via Senior Public Management (ADP) and its Management Teams, in the Province of Llanquihue, Lagos Region, Chile</i>	281-294
Erla Mariela MORALES-MORGADO, Santiago RUIZ-TORRES, Sergio RODERO-CILLEROS, Beatriz MORALES-ROMO and Rosalynn Argelia CAMPOS-ORTUÑO, <i>Active Methodologies at the University, Mediated by Technologies in Different Disciplines</i>	295-311
Gabriela DE LA CRUZ FLORES, <i>Teacher Evaluation with a Formative Approach: The Role of Peer Support</i>	313-326
Renata GRINFELD and Sanny SILVA DA ROSA, <i>Educational Opportunities in Rural Areas: an analysis based on Brazilian Education Opportunities Index (IOEB)</i> ..	327-339
Mario VÁSQUEZ ASTUDILLO, Doris Pires VARGAS BOLZAN and Ana Carla HOLLWEG POWACZUK, <i>Collaborative Learning in Higher Education: Change Laboratory</i>	341-360
REVIEWS.....	361-375
ABOUT THE AUTHORS.....	377-390

MONOGRAFÍA
Monograph

PRESENTACIÓN. EXPRESIÓN CORPORAL Y DANZA EDUCATIVA

Presentation. Corporal Expression and Educational Dance

Galo SÁNCHEZ SÁNCHEZ
Adriana M.^a BUSTOS VALLE
Universidad de Salamanca
(coordinadores del Monográfico)

HAN TRANSCURRIDO YA DOCE AÑOS desde que *AULA, revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, publicara un monográfico titulado *Expresión, Estética y Educación*. En él pretendimos una aproximación al fenómeno artístico desde la perspectiva del cuerpo, del movimiento, de la interpretación teatral y de la música como elementos dinamizadores. Se trataba de plantear una estructura que cimentara los ángulos de acercamiento a la actividad humana relacionada con la dimensión expresiva, creativa y comunicativa del cuerpo.

Hoy presentamos un monográfico que pretende situar el centro de interés en la evolución de las enseñanzas relacionadas con la cultura corporal específica de las didácticas de la Expresión Corporal y la Danza educativa, asomándonos a su transcurso por medio del escrutinio universitario en España e Iberoamérica. Nos interesa especialmente la transformación sucedida, si la hubiere, en los veintidós años transcurridos en este siglo XXI, por medio de una aproximación a sus realidades, sus necesidades, sus limitaciones y sus búsquedas.

El monográfico se interesa por lo que se viene haciendo en el campo de la motricidad expresiva, comunicativa y artística dentro del espacio universitario.

En España, más concretamente, en las facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y en las facultades de Educación, donde se forman graduados en Educación Física. Profesionales que tendrán una responsabilidad futura en la formación de la cultura corporal del alumnado, tanto en la educación primaria como en la secundaria.

En Iberoamérica, con realidades similares en cuanto a los procesos de evolución de las disciplinas, a través de un enfoque más centrado en la profesionalización de la danza, con oportunidades de un mercado laboral orientado a la educación, y con importantes diferencias entre países. Distinciones que inciden en una diversidad de denominaciones que adquieren las disciplinas motrices expresivas, así como los espacios de formación profesional docente, que por lo general transitan entre lo artístico y lo educativo en su distinción de departamentos, escuelas, facultades y universidades.

El mundo de la *Expresión Corporal y la Danza educativa* es complejo como se puede comprobar con la lectura de cada uno de los artículos que constituyen el monográfico. Cada realidad procede de una historia de encuentros y desencuentros, de iniciativas legislativas más o menos renovadoras, de mucha creación colectiva y de muchos riesgos asumidos de forma personal por aquellos docentes que han querido mostrar el valor intrínseco de la actividad motriz-expresiva. Con la lectura sosegada se podrá comprobar que hay mucho esfuerzo, entusiasmo y potencial en las universidades; que se trata de temáticas que tienen una amplia proyección interdisciplinar, que interesan a las personas que se acercan a su conocimiento y que resultan finalmente contenidos reveladores más allá de la experiencia vital de las personas que practican estas disciplinas.

Las contribuciones que presentamos tienen en común que pertenecen a áreas de conocimiento universitario que han tenido un recorrido lleno de dificultades para progresar. Que se han visto infravaloradas, cuando no paralizadas por no ser consideradas suficientemente académicas, con falta de rigor científico o sencillamente destinadas al ocio recreativo. Muy posiblemente todo ello por tener poca representación y escasa masa crítica. Pero también por ser disciplinas que tradicionalmente se han despreciado en un universo del conocimiento que ha primado la mente sobre el cuerpo, el desarrollo intelectual sobre la experiencia corporal y estética, la intelectualización sobre la sensibilidad artística, etc. Un equipaje que ha lastrado permanentemente su legítimo desarrollo como área de conocimiento, por lo que ha llegado más tarde al mundo de la investigación y la transferencia.

Así como la Plástica y la Música tienen un pequeño espacio de reconocimiento en el sistema escolar, la *Expresión Corporal y la Danza educativa* no ha logrado situarse con carta de identidad y sigue sumergida y desmigajada en la Educación Física y en la Música, destinada a pequeñas exhibiciones enmarcadas en celebraciones festivas, despreciando así su potencial educativo y mitigando su natural capacidad de desarrollo personal, afectivo y social de cada ser humano.

El artículo firmado por Galo Sánchez, profesor del área de Didáctica de la Expresión Corporal en la Universidad de Salamanca, abre el monográfico ofreciendo una revisión histórica y actual de la materia en el sistema universitario. Incide en el potencial de mejora de la asignatura en la educación primaria y secundaria, y en la necesidad de acrecentar la formación inicial de los profesores. Resalta asimismo el interés de abordar la danza educativa, ya que dispone de un espacio idóneo en el contexto escolar. Su aportación se ve enriquecida con los cuatro artículos siguientes, donde quedan ilustradas las experiencias presentadas por la Universidad de Córdoba, de Cádiz, de Cataluña y de León, como muestra de ese esfuerzo por evolucionar y mejorar. Unas experiencias enfocadas a los estudiantes universitarios que buscan desarrollar con mayor profundidad su aprendizaje en danza educativa. En unos casos, como proyectos de asignatura y, en otros, como aula de danza inserta en la estructura cultural de la

universidad. Todas ellas se presentan dando fe de la frescura y de la riqueza generada a través de las múltiples ideas creativas de sus promotoras. Se narran poniendo el énfasis en lo realizado para dar muestra del recorrido cargado de actividades de intercambio en encuentros y jornadas, de propuestas coreográficas y de una amplia participación educativa.

La primera experiencia, relatada por las profesoras Mar Montávez y Lola Amores de la Universidad de Córdoba, pone el acento en ese «amor al arte», generosa iniciativa que nace en un profesorado que pretende ofrecer mucho más de lo que se circunscribe a un plan de estudios. Su modelo de Aula de Danza, en interacción constante con otras instituciones, asociaciones y bailarines, es un ejemplo de sostenibilidad y entusiasmo.

La profesora Carmen Padilla, de la Universidad de Cádiz, nos muestra un ejemplo de proyectos colaborativos y de aprendizaje-servicio vinculados al grupo universitario de expresión corporal UCA danza, en una cuádruple acción: intervención artística, intervención didáctica, actuación escolar y finalmente el proceso de reflexión y evaluación del alumnado. Claves todas ellas fundamentales en la formación integral de nuestros estudiantes universitarios.

Las profesoras Silvia Garcías, Mercè Mateu, Luciana Spadafora y Carlota Torrents, docentes de los INEF de Lleida y Barcelona, presentan un viaje apasionante a través de las narrativas de sus biografías para reconstruir la historia de la formación inicial de la expresión corporal en los INEF, facultades catalanas de formación de graduados en ciencias de la actividad física y el deporte, futuros profesores de centros escolares en el ámbito de la Educación Física.

Para cerrar este recuento de experiencias, las profesoras Teresa San Emeterio y María Paz Brozas, de la Universidad de León, aportan una visión retroactiva de toda su historia personal ligada al mundo de la danza educativa universitaria en el Aula de Artes del cuerpo de la universidad. Un tiempo muy fructífero que ha consolidado su hacer profesional como un recurso fundamental para el crecimiento personal y académico de sus estudiantes.

Con esta primera parte del panorama universitario español se ha querido constatar la existencia de procesos y productos creativos muy interesantes. Algo que puede servir, también, como acicate para que otros docentes se animen a llevar a cabo sus propias iniciativas, ampliando con ello esa necesaria masa crítica que permita subir algunos grados en el reconocimiento social y educativo de las disciplinas motrices expresivas.

La segunda parte del monográfico analiza con detalle las diversas trayectorias históricas de la enseñanza de la expresión corporal y la danza educativa en Iberoamérica. De la mano de la profesora Adriana Bustos, se adquiere una impresión global de la situación general, entendiendo las motivaciones de los diversos países analizados en su devenir histórico y sus decisiones legislativas en torno a la Danza educativa. Expone la evolución de algunas instituciones relevantes que han culminado con la creación de la Universidad de las Artes, como aspecto distintivo del contexto iberoamericano. Además, nos acerca a diferentes actuaciones conjuntas entre los gremios artísticos y educativos que desvelan aciertos de este peculiar recorrido reivindicativo de las Enseñanzas Artísticas en los sistemas educativos iberoamericanos.

El testimonio desde México lo aporta Alejandra Ferreiro, profesora del Ceni-Danza José Limón del INBAL. Hace un recorrido histórico muy interesante de la

evolución de la danza en México, pero su contribución principal se centra en analizar la inserción en los programas de educación artística de la escuela básica, destacando las influencias metodológicas y describiendo algunos resultados de investigaciones sobre la expresión corporal y la danza.

Las profesoras Marta Ávila y Erika Mata, de la Universidad Nacional de Costa Rica, ponen el foco de su análisis en la trayectoria de 50 años de la Escuela de Danza de la UNA, constatando una fuerte presencia de la danza contemporánea en la sociedad costarricense y constituyendo un agente influyente como refuerzo democratizador.

Por su parte, la profesora Lorena Hurtado, perteneciente al Departamento de Danza de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, analiza las relaciones complejas entre cuerpo, danza y educación en su país. Recoge la trayectoria de una escuela de danza fundamental en el reconocimiento de su devenir histórico, como fue la Escuela de Pedagogía en Danza de la Universidad ARCIS.

Finalmente, la contribución de la profesora Isabel Marques, del Instituto Calcidos de Brasil, nos acerca a una propuesta pedagógica de danza en el contexto, creada con el propósito de establecer diálogos y relaciones significativas entre la enseñanza de la danza en las escuelas y las preocupaciones sociales de la realidad contemporánea brasileña. Un planteamiento apoyado en el aporte teórico de pensadores como Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Rudolf Laban, Susan Stinson y Jean François Lyotard.

Para terminar esta presentación, debemos de añadir que todas las autoras han realizado un destacado esfuerzo por aclarar trayectorias y procesos relacionados con la evolución de la danza en general y de la *Expresión Corporal y la Danza educativa* en particular. Quede aquí constatado nuestro agradecimiento.

LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LA DANZA EDUCATIVA EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL

The Teaching of Corporal Expression and Educational Dance in the Spanish University System

Galo SÁNCHEZ SANCHEZ
Universidad de Salamanca
Miembro de AFYEC (Asociación de Actividad Física y Expresión Corporal)
Correo-e: galo@usal.es

Recibido: 25 de noviembre de 2022
Envío a informantes: 18 de diciembre de 2022
Aceptación definitiva: 5 de febrero de 2023

RESUMEN: La didáctica de la Expresión Corporal en España ha evolucionado mucho desde su incorporación en el marco de la Educación Física escolar en los años 90 del siglo pasado. Ligada a los cambios legislativos de la educación española, ha crecido su soporte teórico e investigador. Sin embargo, consideramos que todavía no se percibe con nitidez en la realidad escolar, tanto en la educación primaria como en la secundaria. El artículo indaga en la historia reciente de esta disciplina expresiva, creativa y comunicativa, y propone un esfuerzo mayor por construir su epistemología, mejorar su implantación en la Educación Física escolar y aumentar la formación inicial del profesorado especialista. Se alude a los grupos interuniversitarios de EC y danza generados en diversas universidades, y se propone un mayor protagonismo de la danza educativa dentro de sus contenidos.

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

ABSTRACT: The didactics of Body Expression in Spain has evolved a lot since its incorporation into the framework of school Physical Education in the 90s of the last century. Linked to the legislative changes in Spanish education, its theoretical and research support has grown. However, we consider that it is still not clearly perceived in

the school reality, both in primary and secondary education. The article investigates the recent history of this expressive, creative and communicative discipline, and proposes a greater effort to build its epistemology, improve its implementation in school Physical Education and increase the initial training of specialist teachers. Reference is made to the interuniversity groups of EC and dance, generated in various universities, and a greater role of educational dance within its contents is proposed.

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

1. Introducción

LA EVOLUCIÓN SEGUIDA POR LA SOCIEDAD POSTMODERNA OCCIDENTAL ha otorgado al cuerpo una posición central en muchos discursos antropológicos, sociológicos y filosóficos (Brohm, 1978; Cagigal, 1998; Bordieu, 1986). Las ciencias de la actividad física y el deporte señalan con determinación algunos de los aspectos que refrendan tales discursos: el valor educativo del juego motriz, el interés formativo y sociocrítico del deporte (Barbero, 2006; Devís, 2012), el mercado emergente del ocio físico-deportivo, la recreación en el medio natural y el entrenamiento de la condición física (Molina y Valenciano, 2010) o la importancia de la actividad física en la salud y en la imagen personal (Devís y Peiró, 1992; Sánchez Bañuelos, 1996).

Todas ellas son, sin duda, evidencias determinantes en la mirada contemporánea del cuerpo. Pero hay un ángulo de análisis que se deja de lado, en la penumbra del olvido, y que no es otro que la dimensión expresiva, creativa y comunicativa que se recoge en el término *expresión corporal*. Un campo fértil que alimenta el desarrollo personal, el equilibrio psicofísico y la socialización grupal sin condicionantes competitivos, poniendo el énfasis en la creatividad individual y colectiva, en los procesos creativos vinculados a la iniciación a la danza y a la dramatización como ejes de progreso del lenguaje no verbal, y sin cuyos aportes el análisis de las prácticas corporales no estaría completo.

Ligado a los cambios legislativos de la educación española ha crecido el soporte teórico e investigador de la Expresión Corporal (EC) en Educación Física (EF), y es preciso resaltarlo. Son estudios que están colaborando a desarrollar la epistemología de la EF, aún embrionaria (Torrebadella, 2016), pero que arrastra el sedimento de los aportes teóricos de quienes han venido fraguando el valor del movimiento expresivo desde su origen. Nos referimos principalmente a personalidades como Rudolf Bode, Rudolf von Laban, Mary Wigman, Isadora Duncan y los precursores europeos del siglo XIX de la corriente expresionista, impulsores de un sentimiento de libertad del cuerpo en su expresión y vida.

En España, la construcción de una metodología de la EC en EF se hizo a partir de los años 80 del siglo pasado. Particularmente nutridos por la novedosa bibliografía que nos llegaba a través de la editorial argentina Paidós y su sección de *técnicas corporales*, con obras esclarecedoras sobre nuevas perspectivas del cuerpo y el movimiento como las de Daniel Denis, Jean Le Du, Gerda Alexander, Moshe Feldenkrais, Michel Bernard, etc.¹. Nombres ligados al campo expresivo y creativo que pusieron las bases

¹ Lecturas fundamentales para entender el lugar del cuerpo y su análisis más allá del concepto motor.

del conocimiento de la EC y la danza educativa, con una fuerte influencia argentina, para que continuadores como Patricia Stokoe, desde la denominada *Expresión corporal-danza*; Lola Brikman, centrada en el valor formativo del movimiento corporal, y María Fux, afirmando el potencial terapéutico de la danza en la discapacidad, lograsen la resonancia suficiente para renovar nuestra visión de la motricidad humana. Su obra bibliográfica se unió al impulso de las nuevas generaciones de profesores de EF volcados en revisar una asignatura escolar que arrastraba el peso de metodologías tradicionales, ancladas en el pasado higienista, militarista y autoritario de la rancia visión franquista de la educación. Así pues, los años 80 fueron el revulsivo que produjo el entusiasmo necesario para incluir la EC en la asignatura de la Educación Física escolar. Las nuevas promociones se estaban formando en los INEF de Madrid y Barcelona, donde también tenía lugar un germen fundamental para el cambio, en asignaturas denominadas entonces de *Expresión Dinámica*, impartidas por profesoras como Ana Pelegrín, Montse Sanuy, Mercè Mateu y otras. Y aunque la tendencia hegemónica era manifiestamente deportiva, poco a poco iba floreciendo una mirada abierta a la expresividad, la creatividad motriz y el sentido artístico del movimiento corporal sobre una base más inclusiva y coeducativa.

Considerando ese decenio 80-90 como el prólogo de la reforma, la implantación progresiva de la LOGSE generó un intenso foco de interés en ese profesorado permeable al cambio. Fueron determinantes los cursos organizados por los centros de profesores buscando una red integrada de formación permanente, los seminarios abiertos e interdisciplinares, la pujanza de las escuelas de verano y los movimientos de renovación pedagógica. Con todo ello, se produjo una confluencia de ilusión colectiva por las nuevas aportaciones como lo fue la propuesta metodológica de Marta Schinca y Leonardo Riveiro para la asignatura optativa de Secundaria, que ayudó a promover una conciencia del cambio y la mejora, que hoy llamaríamos de innovación educativa. Entre la oferta de actividades emergentes de la renovada EF, tendrían gran aceptación los cursos de actualización científico-didáctica en los juegos y deportes alternativos, las actividades en el medio natural y la expresión corporal. En las décadas sucesivas la formación permanente y la formación en centros fueron decisivas en la incorporación de los contenidos de EC a las aulas. Desde el inicio del siglo XXI, esas prácticas han ido generando la sustancia de la reflexión y de la investigación necesarias para situar las bases científicas de la disciplina, dando lugar a la correspondiente etapa de lectura de tesis doctorales específicas y su normalización como materia de estudio académico hasta hoy.

En este artículo deseamos contribuir al conocimiento de la parte expresiva, creativa y comunicativa del cuerpo y el movimiento. Un territorio que se vertebra en el área de la Didáctica de la Expresión Corporal en el sistema universitario y que se inserta en la asignatura obligatoria de Educación Física escolar del sistema educativo español. Deseamos hacerlo poniendo el foco también en la danza educativa, que es un término a impulsar y llenar de contenido, conscientes de su vacío secular en la educación española (Bustos, 2019). Un trabajo que hay que realizar cuanto antes para conectar las bases de conocimientos de la educación obligatoria con las instituciones especializadas (conservatorios y escuelas superiores), y con ello crear una red fuerte y amplia del desarrollo de la danza en España. Una tarea que los gobiernos y los ministerios de Educación, sucesivamente, han ido dejando atrás sin ánimo de resolver (Martín, Romero y Chivite, 2015).

2. Expresión corporal en Educación Física

Lamentablemente, persiste un desconocimiento de la *expresión corporal y la danza educativa* en la epistemología de la Educación Física porque ni siquiera aparecen recogidas obras de referencia en los estudios históricos de los últimos 100 años (Torrebadella, 2016). Sin embargo, con esta ausencia se está infravalorando una evidencia científica ya demostrada, tal como indica Bordieu: «El lenguaje del cuerpo contamina y sobredetermina todas las expresiones intencionales de los mensajes percibidos y no percibidos, comenzando por la palabra» (1986, p. 184).

Siendo sensibles con la historia de la educación, nos corresponde invitar a una mirada retrospectiva y crítica de la evolución seguida por la EC en el sistema educativo español. Y aunque se ha evolucionado mucho porque el profesorado en general ya no rechaza el contenido de EC, sino que lo aprecia y valora, se evidencia que, detrás de ese buen acogimiento, los resultados logrados en los últimos 30 años no nos satisfacen a quienes tenemos responsabilidad en la formación inicial universitaria. Realmente, esperábamos más. Porque si existe una conexión directa entre la formación que ofrecemos en el campo de las ciencias de la actividad física y el deporte, así como en los Grados de Maestro (antes especialistas, ahora con mención de Educación Física), no podemos sentirnos satisfechos de los resultados. Sabemos que son diversas las razones, entre otras el desconocimiento de la materia, los miedos e inseguridades de los profesores ante la pérdida de control de la clase, la falta de consistencia de las propuestas a desarrollar, la escasez de experiencias donde apoyar el progreso, la insuficiencia de manuales orientativos, etc. (Lara, Mayorga y López, 2019; Sánchez y Coterón, 2007). Quizá lo más concluyente sea la presencia insignificante de horas de formación en los planes de estudio universitarios, que dan como consecuencia una falta de seguridad en los egresados para desarrollar con fundamento una labor que, siendo importante en una sociedad como la nuestra, no les ofrece confianza. Es, sin duda, un grave problema de eficiencia del sistema. La baja consideración de esta parte del currículum sigue lastrando el derecho al avance de un área de conocimiento que podría rendir mucho más en el sistema educativo español (Sánchez, 2023).

Esa formación insegura de los graduados es la que, finalmente, determina un avance tan lento. Para acelerarlo, las asignaturas específicas deberían multiplicar sus horas exponencialmente y subir un escalón dentro del reconocimiento de las ciencias de la actividad física y el deporte. Una aspiración que se debería lograr con las inminentes nuevas orientaciones legislativas del sistema universitario.

La profesora del INEF de Madrid Benilde Vázquez, pedagoga reconocida, profundizó en su tesis doctoral defendida en 1987 sobre las relaciones de las manifestaciones actuales del cuerpo y el movimiento. Su análisis sobre los métodos de enseñanza aclara la importante contribución de la educación corporal como una pieza clave de la enseñanza global. Para lograr esa fusión perfecta, aporta luz sobre la necesidad de construir una EF *compacta, firme y completa*, que asuma todas las manifestaciones del cuerpo y el movimiento, ya que de lo contrario nunca podría aportar todo su valor a la educación general (Vázquez, 1989).

Esta visión es coincidente con la que se manifestaba por parte de los responsables de la reforma experimental de las enseñanzas medias en los albores de la LOGSE.

En definitiva, esto es plantearse algo que está hoy muy vivo: hasta qué punto la escuela es una institución valiosa. Yo creo que será valiosa en tanto en cuanto se deje penetrar en ella la imaginación, la creatividad, la flexibilidad. Esto tiene unas referencias concretas, que son las siguientes: educar para el ocio que viene, educar en un aprendizaje innovador que ayude a nuestros alumnos a resolver los problemas habituales con eficacia y educar de manera que haya un vínculo entre lo aprendido y las habilidades que uno tiene que mostrar en la profesión que le guste².

Compartimos esta contribución de la EF a la educación general y defendemos la necesidad de conceder la misma importancia a todos los ámbitos de la EF para asegurar la mejor formación del alumnado. Es por ello que reivindicamos el valor intrínseco de la EC, el enfoque expresivo, creativo y artístico del cuerpo y el movimiento en la escuela. Precisamente, «aprender a movilizar dicha expresividad en favor de una mejor comunicación es objetivo de la disciplina que llamamos Expresión Corporal. Una disciplina que nos enseña a comunicar más y mejor profundizando en el conocimiento de los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento, y lo hace acompañado del desarrollo de su potencial de creatividad» (Sánchez, 2022, p. 105).

Revisando la historia reciente, podemos decir que esperábamos más de los resultados de la reforma educativa que se implantó en el marco de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) promulgada en 1990 tanto para la etapa de educación primaria como la de secundaria. La Expresión Corporal nació entonces como un bloque de contenidos de la asignatura de Educación Física en España. No obstante, su inclusión ya venía siendo una reivindicación de la asignatura de EF por quienes entendían la urgencia de nuevos planteamientos orientados a «una re-conceptualización de la EF, tanto desde el punto de vista de sus objetivos, como de sus contenidos y sus métodos, que añade nuevos enfoques al tradicional de desarrollo de las destrezas» (Vázquez, 2001, p. 8). Nuevos enfoques que, como se ha dicho, en el caso de la EC estaban presentes en la formación de los licenciados en EF de los INEF de Madrid y de Barcelona desde los años 80, pero que no habían calado todavía de una forma generalizada en los centros educativos. Estos pormenores han quedado estudiados con la debida profundidad en algunas tesis doctorales (Coterón, 2007; Gil, 2016).

Su recorrido pedagógico no ha cubierto las expectativas esperadas. Dentro de este marco de igualdad de trato y de comprensión de sus fundamentos, la EC debe resolver las dudas sobre su epistemología como disciplina y enfocar con claridad meridiana sus objetivos y contenidos a trazar en el entorno escolar. Sin olvidar que tiene una misión fundamental en el contexto actual, tecnológico y emocional, como es la de promover un mayor impulso de su metodología creativa para ofrecer experiencias emancipadoras que van más allá de la escuela y afectan al crecimiento personal de los individuos (Coterón y Sánchez, 2017).

En esa epistemología consideramos fundamentales los contenidos que ayuden a los estudiantes a la toma de conciencia de una imagen corporal equilibrada, que apoye con firmeza su presencia en el mundo y los aleje de sentimientos de escasa valoración, favoreciendo un bienestar emocional y mental separado de estereotipos (Vaquero, Macías y Macazaga, 2014). Y como contenido concreto orientado al aspecto artístico, desarrollar la pujanza del trabajo cooperativo en el campo de los procesos creativos

² Entrevista a José Segovia, director general de EE. MM., en *Revista de Educación*, septiembre-diciembre, 1982, 271,75-76.

que desembocan en proyectos de iniciación a la danza y al teatro por medio de actividades físico-artísticas de alto contenido emocional (Coterón y Sánchez, 2013; Sánchez y Coterón, 2015). Porque hay un valor estético del movimiento que no podemos olvidar, donde se desenvuelven competencias relacionadas con el respeto a la obra artística, la sensibilidad estética y el valor intangible de la creatividad humana (Sánchez, 2010; Coterón y Sánchez, 2010).

La EF es la base motriz de la cultura corporal de todas las personas puesto que forma parte de la educación obligatoria, al menos, desde los 6 a los 16 años. En ella es preciso contar ineludiblemente con la EC, puesto que

La expresividad corporal es una conducta humana natural y cotidiana que pone en evidencia los estados de ánimo de la persona que se expresa. El cuerpo activa sus recursos expresivos y, ya sea con la ayuda de las palabras o sin ellas, pone en juego una serie de gestos faciales, posturas, movimientos de manos y brazos, etc. que dan fe de las emociones que cada individuo expresa. Esa expresividad forma una parte genuina de las señas de identidad de la persona, dando como resultado un lenguaje corporal propio que la diferencia de otras. Al igual que el lenguaje verbal, es fruto del aprendizaje, de la experiencia y de la relación con los demás. (Sánchez, 2022, p. 104)

De hecho, a través de su práctica, el alumnado extrae un conocimiento más profundo de su cuerpo y de su capacidad comunicativa, así como una mayor versatilidad en el uso de sus recursos creativos. Entendida como la parte más expresiva y creativa del movimiento, una mayor implantación de sus contenidos en la escuela supondría también el triunfo de una visión más abierta e inclusiva de la EF, con destacados proyectos enfocados al valor artístico de la actividad motriz (Armada, González y Montávez, 2013).

3. La danza educativa. Un contenido a desarrollar dentro del área de Expresión Corporal

Nuestra intención en este artículo es la de reivindicar un espacio de formación en el que se sumen con legítima claridad la EC y la danza educativa. De igual modo que en la pedagogía de la EF nadie duda ya de que su misión no es la de formar deportistas de élite, pero sí ofrecer una práctica físico-deportiva abierta, plural y saludable, que ayude a desarrollar hábitos perdurables, desde el contexto de la EC queremos defender la necesidad de ofrecer experiencias que tengan resonancia en la vida de las personas más allá del aula.

Los estudios realizados bajo la perspectiva de la danza educativa en la EF han promovido los valores intrínsecos de la danza en la escuela (Cuéllar, 1996; García Ruso, 1997; Padilla y Hermoso, 2003; García, Pérez y Calvo, 2011; Montávez, 2017; Preat y Domínguez, 2017; Armada, 2020; Amado, 2020; Garcías y Spadafora, 2020), poniendo el acento en su valor motivacional y cooperativo, su capacidad para la inclusión; su aproximación a la técnica básica del ritmo y su inherente valor recreativo. La danza educativa en EF nos ayuda a orientar una enseñanza que supera los estereotipos y potencia la inmensa fuente de conocimientos que integra, desde lo físico, lo social, lo afectivo, lo intelectual y lo histórico, para incidir en competencias relacionadas con

la expresión personal y la autoestima (Fructuoso y Gómez, 2001; Viciano y Arteaga, 2004; Fuentes, 2006; Vicente, Ureña, Gómez y Carrillo, 2010).

Con ese conjunto de intenciones, nacieron los *grupos de Expresión Corporal y Danza* de las Facultades de Ciencias de la Actividad física y el deporte y las Facultades de Educación en España. Universidades como la Politécnica de Madrid en el seno del INEF fueron pioneras en la necesidad de mostrar los resultados de los procesos creativos realizados, investigando en los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento. Así fue como se creó el grupo CORPS. Una iniciativa que nació en los años 90 bajo la dirección de Ana Pelegrín y Eduardo Castro en paralelo al Seminario permanente de Expresión Corporal³. Un grupo que ha permanecido activo más de 15 años bajo la dirección técnica de los profesores Javier Coterón y Javier Gil, y la dirección artística de Conchi Pérez, Rosa Rodríguez, Elena Canillas y Estela Vergel.

A principio de los años 2000 varias universidades sintieron esa misma necesidad como forma de dar a conocer las posibilidades escénicas de la expresión corporal. Apoyados en metodologías creativas del aprendizaje y en laboratorios de experimentación, los docentes de las asignaturas universitarias del área de EC, en el marco de la formación inicial de profesores y maestros de EF, crearon *UCAdanza* en la Universidad de Cádiz (2002); *Expresso-danza* en Zamora, Universidad de Salamanca (2002); *Atubarukeke* en la Universidad Miguel de Cervantes de Valladolid (2003); *Muvmentics* en la Universidad de Lleida (2009); *Aula de artes del cuerpo* en la Universidad de León (2010); *LED, Aula de Danza* en la Universidad de Córdoba (2011); *Emotion* en la Universidad de Barcelona (2017); *Sabrosurarte* en Huesca, Universidad de Zaragoza (2018) (Sánchez, Sánchez, Ruiz, Padilla, Torrents, Fernández, Montávez, Ruano y Romero, 2020). Todos ellos de alguna manera siguieron la estela de otras universidades que ya habían explorado esas vías, como la de Alcalá y la de Extremadura.

Los proyectos generados fueron llevados a escena en las actividades formativas de AFYEC, red nacional de profesores de expresión corporal⁴. Y es en este formato de performance donde se han elaborado proyectos de EC vinculados a la danza educativa. Con ellos se ha favorecido el vínculo de lo aprendido en las clases con una profundización en el lenguaje de la danza, pretendiendo con ello abrir las vías del conocimiento al desarrollo de los procesos creativos y a la creación coreográfica. Siempre con una claridad absoluta en cuanto a su validez exclusiva en el entorno educativo, sin pretensiones competitivas o de profesionalización.

4. Conclusiones finales

La EF es la asignatura que ofrece una base motriz para el desarrollo de la cultura corporal de todas las personas gracias a su inserción en el sistema educativo. En ella no puede faltar la experiencia motriz de la creatividad y de la danza. A esa base pueden

³ Para su consulta y profundización ver CACHADIÑA CASCO, Pilar (2004). *Expresión Corporal y creatividad: métodos y procesos para la construcción de un lenguaje integral*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid.

⁴ Espacios escénicos en el marco del I y II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación, Campus Viriato de Zamora (2003 y 2008, respectivamente); Escuelas de Verano «Expresión, creatividad y movimiento» en ese mismo espacio; auditorium del INEF de Madrid; ciudades como Cádiz, Valladolid, Madrid, Lleida, Huesca y Zamora en los Encuentros interuniversitarios de grupos de EC y danza.

colaborar otros profesionales de la danza y la cultura que amplíen el conocimiento de nuestros estudiantes. Sean bienvenidas todas las aportaciones, desde todos los ángulos, para crear un panorama abierto y enriquecedor.

El debate sigue estando hoy justificado y gira alrededor de la siguiente pregunta: «¿Es razonable que la EF escolar se imparta con una ausencia de la motricidad expresiva, creativa y comunicativa?». Desde nuestro punto de vista hurtar a los alumnos una parte de esa experiencia motriz es muy inadecuado. A nivel de disciplina con ambición y compromiso, es urgente poner una mayor atención indagadora en los valores educativos del cuerpo y el movimiento expresivo, así como llegar a un acuerdo más amplio entre los docentes de la EF sobre el valor fundamental del movimiento expresivo y creativo. Un acuerdo que derive en una mayor presencia real de estos contenidos en el aula y que dé lugar a un mayor reconocimiento del potencial estético y artístico, del impulso a la creatividad, de la mejora de la socialización y de la emocionalidad de esta disciplina dentro de las ciencias de la actividad física.

Desde las facultades de formación inicial del profesorado, hace ya tiempo que nos lanzamos con ímpetu al descubrimiento de un territorio de alto impacto educativo para los estudiantes de Magisterio y CAFYD. Un campo abierto a la experiencia en procesos y proyectos creativos, desafiando al miedo escénico, a la vergüenza y a la pasividad; dotando de habilidades motrices implicadas en el desarrollo de los valores humanos fundamentales para vivir en sociedad; motivando con contenidos de cierto dominio técnico del lenguaje corporal, la dramatización y la danza.

Corresponde ya reivindicar los proyectos de éxito que se han sucedido en estos treinta y dos años que nos separan de aquella implantación de la LOGSE. En la literatura específica de la EC numerosos docentes han contribuido a señalar bases metodológicas y para la evaluación; propuestas de trabajo con actividades innovadoras que han sido publicadas en revistas profesionales y que abren un campo apasionante para la investigación. Hoy tenemos una disciplina mucho más sólida, con argumentos más claros y más experimentados en la práctica educativa. Hoy la EC tiene reconocido un sentido vivencial orientado como un laboratorio permanente de hallazgos y evidencias relativas al uso del cuerpo y el movimiento como ejes de la expresividad; una metodología basada en las tres E (exploración, elaboración y exposición); la comprensión del fenómeno físico-artístico que nos exige adoptar un rol de pedagogo-artista, de adquirir destrezas vinculadas a las artes literarias, escénicas, musicales, plásticas y tecnológicas; a la experimentación de la danza, a la conciencia de sentir el gozo del proceso creativo en un proyecto escénico y a la enseñanza del valor artístico del movimiento.

5. Bibliografía

- AMADO, D (2020). Intervención metodológica para incrementar la motivación y las emociones positivas a través de la danza en educación física. En J. GIL, C. PADILLA y C. TORRENTS (eds.), *Artes escénicas y creatividad para transformar la sociedad y la educación* (pp. 75-89). AFYEC, n.º 4.
- ARMADA, J. M. (2020). Inclusión y danza urbana. Propuestas para intervenir desde la expresión corporal. En J. GIL, C. PADILLA y C. TORRENTS (eds.), *Artes escénicas y creatividad para transformar la sociedad y la educación* (pp. 53-62). AFYEC, n.º 4.

- ARMADA, J. M.; GONZALEZ, I. y MONTÁVEZ, M. (2013). La expresión corporal: un proyecto para la inclusión. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 107-112.
- BARBERO, J. I. (2006). Deporte y cultura: de la modernidad a los discursos posmodernos del cuerpo. *Educación Física y Deporte*, 25(1), 69-93.
- BOURDIEU, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En F. ÁLVAREZ-URIA y J. VARELA (eds.), *Materiales de sociología crítica* (pp. 183-194). Madrid: La Piqueta.
- BROHM, J. M. (1978). La civilización del cuerpo: sublimación y desublimación. En *Partisans. Deporte, cultura y represión*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BUSTOS, A. (2019). *Evolución histórica de la danza en la universidad española (1983-2017)*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- CACHADIÑA CASCO, P. (2004). *Expresión Corporal y creatividad: métodos y procesos para la construcción de un lenguaje integral*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- CAGIGAL, J. M. (1998). *Cuerpo y deporte en la sociedad actual*. Barcelona: Paidotribo.
- COTERÓN, J. (2007). *Los contenidos de EF en los manuales escolares: la Ec en la primera etapa de EGB (1970-1980)*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- COTERÓN, J. y SÁNCHEZ, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en Educación Física. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, 113-134.
- COTERÓN, J. y SÁNCHEZ, G. (2013). Expresión Corporal en Educación Física: bases para una didáctica fundamentada en los procesos creativos. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 117-122.
- COTERÓN, J. y SÁNCHEZ, G. (2017). Enseñar expresión corporal, aprender para la vida. En J. GIL y J. COTERÓN (eds.), *Ec, arte, salud y creatividad* (pp. 47-66). AFYEC, n.º 3.
- CUÉLLAR, M. J. (1996). Danza, la gran desconocida: Actividad Física paralela al Deporte. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEE)*, 13, 89-98.
- DEVÍS, J. (2012). La investigación sociocrítica en la educación física. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII, número especial 1, 125-153.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- FRUCTUOSO, C. y GÓMEZ, C. (2001). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 66, 31-37.
- FUENTES, A. L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- GARCÍA, I.; PÉREZ, R. y CALVO, A. (2011). Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual. Aspectos metodológicos. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 20, 33-36.
- GARCÍA RUSO, H. M.ª (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.
- GARCÍAS, S. y SPADAFORA, L. (2020). Inspirando genios en Educación Física. Articulando la expresión corporal con recursos de circo, percusión corporal y danza. En J. GIL, C. PADILLA y C. TORRENTS (eds.), *Artes escénicas y creatividad para transformar la sociedad y la educación* (pp. 91-106). AFYEC, n.º 4.
- GIL, J. (2016). *Los contenidos de la Expresión Corporal en el título de grado en Ciencias del Deporte*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- LARA, M.; MAYORGA, D. y LÓPEZ, I. (2019). Expresión corporal: Revisión bibliográfica sobre las características y orientaciones metodológicas en contextos educativos. *Acción Motriz*, 22, 23-34.
- MARTÍN, J.; ROMERO, M. R. y CHIVITE, M. (2015). La Educación Física en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, 35-51.

- MOLINA, J. P. y VALENCIANO, J. (2010). La recreación físico-deportiva y su tratamiento del cuerpo: un análisis crítico. *APUNTS, Educación Física y Deportes*, 100, 66-72.
- MONTÁVEZ, M. (2017). Las bondades de la danza. Hacia el movimiento auténtico. En J. GIL y J. COTERÓN (eds.), *Ec, arte, salud y creatividad* (pp. 9-22). AFYEC, n.º 3.
- PADILLA, C. y HERMOSO, Y. (2003). Siglo XXI: perspectivas de la danza en la escuela. *Tavira, Revista de Ciencias de la Educación*, 18, 9-20.
- PREAT, L. y DOMÍNGUEZ, A. (2017). La danza y expresión corporal como herramienta para la inclusión en el aula de Educación Física. En J. GIL y J. COTERÓN (eds.), *Ec, arte, salud y creatividad* (pp. 163-175). AFYEC, n.º 3.
- SÁNCHEZ, G. (2010). Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa. *AULA, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, 21-32.
- SÁNCHEZ, G. (2022). La enseñanza de la expresión corporal en el sistema educativo español. Recorrido histórico. *Historia de la Educación*, 41, 10-127. <https://doi.org/10.14201/hedu2022103127>
- SÁNCHEZ, G. (2023). La Expresión Corporal en Educación Física. Evolución y perspectivas. *TÁNDEM, Didáctica de la Educación Física*, 79, 43-49.
- SÁNCHEZ, G. y COTERÓN, J. (2007). *Expresión corporal en Educación Física: un costoso entendimiento*. Actas de II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física. Palma de Mallorca: Universidad de Islas Baleares.
- SÁNCHEZ, G. y COTERÓN, J. (2015). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la expresión corporal. *TÁNDEM, Didáctica de la Educación Física*, 47, enero-febrero-marzo, 15-25.
- SÁNCHEZ, G.; SÁNCHEZ, A.; RUIZ, F.; PADILLA, C.; TORRENTS, C.; FERNÁNDEZ, B.; MONTÁVEZ, M.; RUANO, K. y ROMERO, M. R. (2020). Diez años de encuentros interuniversitarios de grupos de expresión corporal y danza. En J. GIL, C. PADILLA y C. TORRENTS (eds.), *Artes escénicas y creatividad para transformar la sociedad y la educación* (pp. 147-166). AFYEC, n.º 4.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996). *La actividad física orientada a la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- TORREBADELLA, X. (2016). La historia de la educación física escolar en España. Una revisión bibliográfica transversal para incitar a una historia social y crítica de la educación física. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(1), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2017.004.001.76>
- VAQUERO, A.; MACIAS, O. y MACAZAGA, A. (2014). La práctica corporal y la imagen corporal: reconstruyendo significados. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 163-176. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.181921>
- VÁZQUEZ, B. (1989). *La Educación Física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- VÁZQUEZ, B. (2001). Los valores corporales y la Educación Física: hacia una reconceptualización de la EF. *Ágora para la EF y el Deporte*, 1, 7-17.
- VICENTE, N.; UREÑA, N.; GÓMEZ LÓPEZ, M. y CARRILLO, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 42-45.
- VICIANA, V. y ARTEAGA, M. (2004). *Las actividades coreográficas en la Escuela. Danzas, Bailes, Funky, Gimnasia-Jazz*. Barcelona: Inde.

POR AMOR AL ARTE. AULA DE DANZA DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

For Love at Art. «Aula de Danza» of the University of Córdoba

Mar MONTÁVEZ
Universidad de Córdoba. Directora del Aula de Danza
Miembro de AFYEC (Asociación de Actividad Física y Expresión Corporal)
Correo-e: eoimomam@icloud.com

Lola AMORES
Universidad de Córdoba. Secretaria del Aula de Danza y de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología
Correo-e: lola.amores@uco.es

Recibido: 30 de agosto de 2022
Envío a informantes: 10 de septiembre de 2022
Aceptación definitiva: 2 de octubre de 2022

RESUMEN: El Aula de Danza de la Universidad de Córdoba es un aula de proyección social y cultural dependiente del Rectorado que nació en 2011. Surgió de un colectivo de docentes del Departamento de Educación Artística y Corporal, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación, fruto de la pasión por la danza, buscando que esta disciplina tuviese mayor presencia en la institución y en la ciudadanía.

Su filosofía es inclusiva. Está abierta a aquellas personas deseosas de profundizar en el estudio del arte de la danza, así como a toda la gente interesada en tener contacto con el mundo del movimiento y sus diferentes manifestaciones. Su finalidad es promover en la comunidad universitaria y la ciudadanía un acercamiento al arte del movimiento mediante la práctica saludable de la danza, fomentando al mismo tiempo los valores éticos y estéticos.

Este artículo busca compartir la experiencia, de más de diez años de andadura, del Aula de Danza de la UCO (España), esperando contribuir a fomentar el arte en movimiento y sus beneficios en el ámbito educativo universitario y otros contextos. Esperamos que sea de utilidad para la creación de proyectos similares o contribuir a los ya existentes.

PALABRAS CLAVE: Aula de Danza; proyectos; educación y arte.

ABSTRACT: The «Aula de Danza» of the University of Córdoba is a social and cultural projection classroom dependent on the Rectorate that was born in 2011. It emerged from a group of teachers from the Department of Artistic and Corporal Education, based in the Faculty of Educational Sciences, fruit of their passion for dance, looking for this discipline had a greater presence in the institution and in the citizenry.

The philosophy is inclusive. It is open to those who wish to deepen the study of the art of Dance, as well as to all people interested in having contact with the world of movement and its different manifestations. Its purpose is to promote in the university community and citizens an approach to the art of movement through the healthy practice of dance, while promoting ethical and aesthetic values.

This article seeks to share the experience, of more than ten years of existence, of the «Aula de Danza» of the UCO (Spain), hoping to contribute to promoting art in movement and its benefits in the university educational environment and other contexts. We hope it will be useful for the creation of similar projects or contribute to existing ones.

KEY WORDS: Dance Classroom; projects; education and art.

La esencia de la danza es la expresión del alma humana, el paisaje del alma humana. (Graham, 1995, p. 13)

1. ¿Qué es el Aula de Danza de la Universidad de Córdoba?

EL AULA DE DANZA DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA es un aula de proyección social y cultural, paralela a la enseñanza formal, dependiente del Rectorado, que nació en 2011. Surgió de un colectivo de docentes del antiguo Departamento de Educación Artística y Corporal, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación, fruto de la pasión por la danza de las profesoras Mar Montávez, Lola Amores y Marta Domínguez, buscando que esta disciplina tuviese una mayor presencia en la institución y en la ciudadanía.

Su filosofía es inclusiva. Está abierta a aquellas personas deseosas de profundizar en el estudio y la investigación del arte de la danza, así como a toda la gente interesada en tener contacto con el mundo del movimiento y sus diferentes manifestaciones (jóvenes, adultos, familias...). Su finalidad es promover en la comunidad universitaria y la ciudadanía un acercamiento al arte del movimiento mediante la práctica saludable de la danza, fomentando al mismo tiempo los valores éticos y estéticos. Pretende propiciar el respeto, la convivencia, la interculturalidad y el trabajo en equipo, teniendo siempre presente el enfoque educativo, además de la difusión del conocimiento y la cultura.

Es una oportunidad para desarrollar la experiencia artística y educativa, desea ser una puerta abierta a la vivencia y al conocimiento de la danza, fomentando su presencia y reconocimiento en la sociedad. Para esto, trabaja en sinergia con las distintas instituciones públicas y privadas, profesionales de la danza y cualquier persona interesada en el tema.

Se diseñaron tres espacios de actuación que se interrelacionan: *Aula Abierta*, *Laboratorio Experimental de Danza* y *Miscelánea*. Dentro de los diferentes proyectos

que el aula ha llevado cabo cada año desde su creación se encuentran estas líneas de trabajo. Es decir, en cada propuesta se reserva un escenario para el estudio, la reflexión, la experimentación, la creación y el disfrute de la danza de forma activa o como espectadores de calidad.

Dentro del espacio llamado «Aula Abierta», se trabaja la formación en torno al cuerpo, el movimiento y la danza. Busca la difusión e iniciación en esta disciplina artística, ofreciendo cursos de iniciación en técnicas corporales y encuentros lúdicos educativos de puertas abiertas, promoviendo el conocimiento de diferentes culturas y formas de expresión a través de talleres de flamenco, danzas africanas, contact dance, bollywood, danza butoh, tango, folclore español, Kpop... El objetivo es divertirse, comunicarse, mejorar la salud y sensibilizarse en el arte del movimiento.

El «Laboratorio Experimental de Danza (LED)» es el espacio de experimentación, formación e investigación a través de la vivencia en la danza. Se crea un *grupo de Danza de la Universidad de Córdoba (UCO)* vivo y cambiante, integrado por miembros de la UCO, pero también abierto a cualquier persona interesada. Lo fundamental para poder integrarse en el colectivo es la responsabilidad con el mismo. El objetivo es indagar a través de diferentes técnicas y experimentar nuevas formas de movimiento que constituirán parte de la creación de proyectos artísticos integrando recursos de otras artes. Para este proceso y puesta en escena hemos contado con la colaboración de maestros, bailarines y coreógrafos de prestigio.

Por último, llamamos «Miscelánea» al tercer espacio de encuentro pensado para la reflexión, investigación y formación, atendiendo a los distintos escenarios de actuación contemporáneos como la docencia, la investigación y la gestión. Estos objetivos se concretan a través de la organización de jornadas, eventos, mesas redondas, participación en congresos, elaboración de comunicaciones y, en definitiva, potenciando la difusión y la educación e investigación de la danza como Patrimonio de la Humanidad.

2. ¿Cómo crear un aula de danza universitaria?

A continuación, vamos a exponer algunas cuestiones que pensamos fundamentales para la creación y buen funcionamiento del Aula de Danza:

Partir del interés colectivo. Son vitales la pasión y el entusiasmo por la danza para formar un equipo «por amor al arte», ya que las aportaciones económicas que

FIGURA 1. Conferencia inaugural
X Semana de la Danza.



se consiguen son fruto del trabajo del colectivo y van destinadas íntegramente para la organización de eventos, recursos y mantenimiento del aula.

Filosofía de trabajo horizontal. Aunque en los reglamentos hay diferentes cargos (coordinación/dirección, secretaría, vocales, asesores/as...), necesarios en toda organización, proponemos roles rotativos y trabajo cooperativo, además de comprometerse a reuniones periódicas.

FIGURA 2. Parte del colectivo del AD, noviembre 2019.



Protocolo de creación del Aula:

- Realizamos un proyecto que se presentó al vicerrectorado correspondiente, en nuestro caso el Vicerrectorado de Cultura, Comunicación y Proyección Social.
- Se envió el currículum de las personas implicadas.
- Se elaboró un reglamento de funcionamiento, basado en los criterios de Universidad de Córdoba. Entre ellos la definición de la estructura de la directiva (coordinadora, secretaria, vocales y colaboradores o colaboradoras).
- Se aprobó en Consejo de Gobierno de la Universidad de Córdoba la creación del Aula de Danza de la UCO.

Tareas a realizar en los diferentes proyectos:

- Definición de la implicación, los roles y las responsabilidades que desempeñarían los miembros del grupo.
- Creación y redacción de proyectos.
- Organización y ejecución de las actividades.
- Invitación a colectivos y personas colaboradoras.
- Diseño de imagen y cartelería.
- Búsqueda de recursos materiales.
- Contacto con instituciones, artistas, espacios alternativos...
- Trabajo de despacho para solicitar apoyo y colaboración de las instituciones.
- Difusión en redes.
- Memorias de actividades y económicas.
- Presencia del Aula de Danza en diferentes comisiones de la facultad y otros organismos y colectivos, para colaboraciones y ayudas.
- Financiación. En nuestro caso, la hemos recibido de proyectos presentados a diferentes instituciones como el Vicerrectorado de Cultura de la UCO, el Ayuntamiento de nuestra ciudad, la Diputación, la Comisión de Actividades Culturales de la Facultad de Educación y el departamento del profesorado implicado.

3. Ideas para el diseño y la creación de proyectos. Compartiendo experiencias

Nuestra pasión por el arte del movimiento y la educación nos ha llevado a crear y a compartir numerosos proyectos. Cuando diseñamos estos pensamos en actividades diversas, divertidas y atractivas. Sin olvidar que nuestro objetivo fundamental es el desarrollo social, educativo y cultural a través de la danza. Desde aquí agradecemos la respuesta del alumnado de la UCO, así como de todos y todas las participantes hacia las actividades programadas por el Aula de Danza. Pasamos a exponer algunas propuestas realizadas con la intención de compartir diversas ideas que esperamos que sean de interés.

3.1. *Producción y dirección de espectáculos*

El Aula de Danza llevó a cabo la producción y la dirección artística de dos espectáculos que marcaron el inicio de colaboraciones posteriores entre creadores cordobeses y el Aula de Danza. Nuestro objetivo en ambas producciones era difundir y acercar la danza y sus diversas expresiones y estilos a todo el mundo, así como darnos a conocer y poner en valor a artistas residentes en Córdoba. Las coreografías fueron fruto de una creación colaborativa, fusionando técnicas tan diversas como la danza butoh y el contac dance, el flamenco y la danza contemporánea, entre otras.

Espectáculo: Muestra Coreográfica. Presentación oficial del Aula de Danza de la Universidad de Córdoba. 2012. *Real Círculo de la Amistad*.

FIGURA 3. Fotografía Antonio Moreno , artista Fernando Solano, Presentación Oficial AD 2012.



Espectáculo: Los Colores de la Danza. 2013 en el Teatro Góngora de Córdoba.
Exponemos programa.

FIGURA 4. Programa Los Colores de la Danza 2013.



3.2. *Cursos y talleres*

La danza tiene multitud de bondades educativas: mejora la salud general, acrecienta las habilidades socioafectivas, favorece la memoria, incrementa las capacidades físicas en general, perfecciona la coordinación neuromuscular, canaliza y libera las tensiones, desarrolla el sentido estético y la creatividad, entre otras... y además produce alegría. Por todo ello, vemos fundamental la vivencia de la misma a través de cursos y talleres.

Antes de la creación del Aula de Danza ya había una trayectoria de organización de cursos y encuentros con dos líneas definidas (desde la década de los 90): Cursos de Extensión Universitaria de Flamenco bajo la dirección de Lola Amores y Cursos de Extensión Universitaria de Técnicas del ámbito Contemporáneo de la Danza y la

FIGURA 5. Taller Hip Hop Belmez 2021, profesor José M. Armada.



Expresión Corporal bajo la dirección de Mar Montáveez. Desde las diferentes asignaturas de la facultad impartidas por dichas profesoras (Expresión Corporal, Taller de escenografía y danza y el Lenguaje musical a través de movimiento y los instrumentos musicales escolares) se han realizado talleres para el alumnado de técnicas diversas (folclore, swing...). Es decir, la creación del Aula de Danza fue un paso natural para trabajar en equipo personas del mismo Departamento de Educación Artística y Corporal, de dos áreas de

conocimiento diferentes (Didáctica de la Expresión Musical y Didáctica de la Expresión Corporal) y llevar las propuestas a la calle o invitar a la gente a disfrutarlas en la universidad, así como ampliar la cantidad y la calidad de las mismas gracias al apoyo institucional y el trabajo cooperativo.

Pasamos a exponer las actividades llevadas a cabo:

- *Talleres abiertos semanales* (2014 y 2015). Se llevaron a cabo un total de veinticuatro talleres, de una hora y treinta de duración, con diecisiete técnicas diferentes (desde el K-pop coreano al flamenco). La media de participantes fue de unas veinte personas de colectivos diversos en cuanto a edad y experiencia. Queremos destacar que de todos ellos recogimos evaluación de la actividad y nos congratulan las respuestas obtenidas.
- *Invitación a expertos y expertas* (todos los años). En un primer momento estos talleres (una media de diez anuales), realizados para las distintas asignaturas nombradas anteriormente, formaban parte del programa y estaban dedicados a la formación de nuestro alumnado. Con el tiempo muchos de ellos se llevaron a cabo de forma abierta para toda la universidad y en los últimos años se abrió a diversos colectivos (colegios invitados, centros de menores...).
- *Talleres «Cajas de Danza»*. *Propuesta educativo-artística* (2021). Es una actividad que ofrece primero un taller abierto a todo el mundo de una técnica de danza y posteriormente se lleva a cabo una coreografía por el Grupo de Danza de la UCO relacionada con la técnica vivenciada. Esta idea se desarrolló en varios pueblos de la provincia de Córdoba.

3.3. *Grupo de Danza LED (Laboratorio Experimental de Danza)*

El Grupo de Danza de la UCO, creado en 2014, es un espacio de formación e investigación a través de la vivencia en la danza. Nace con objeto de indagar sobre diferentes técnicas y experimentar nuevas formas de movimiento que constituirán parte de la creación de proyectos artísticos, integrando recursos de otras artes, que representarán a la Universidad de Córdoba en escenarios universitarios, además de proyectar sus propuestas a la ciudad de Córdoba y fuera de ella.

Esta actividad permite comenzar o continuar la formación, compartiendo experiencias creativas y artísticas. Es un lugar donde se propicia el

FIGURA 6. Cajas de Danza 2021, bailarines: Ana Rodríguez, Nicolás Puertas y Alba Guerrero.



encuentro entre personas interesadas en el tema de la danza. Contamos con la colaboración de bailarines, coreógrafos y profesorado experto para la puesta en marcha del proyecto como Teser, Marina García y Susana Aguilar. En los últimos años el profesor José Manuel Armada, compañero de área, ha sido el coordinador y coreógrafo de dicho grupo junto a Inma Núñez.

La configuración del Grupo de Danza LED se lleva a cabo, tras el comienzo del curso académico, a través de un casting abierto, en el que se valoran principalmente la actitud y el entusiasmo por la danza más que el nivel técnico. De hecho, la mayoría de los componentes del grupo nunca han bailado.

Cada año se abre con un taller de Expresión Corporal para potenciar la comunicación entre el grupo, posteriormente se inician las clases de la técnica elegida, se realiza un proceso coreográfico y se cierra el curso con una coreografía.

El grupo LED ha representado a la UCO en numerosas ocasiones con diferentes estilos y piezas de danza. Exponemos a continuación algunas actuaciones:

- Encuentro Interuniversitario de Grupos de Expresión Corporal y Danza. Organizado por AFYEC (Asociación profesional de Actividad Física y Expresión Corporal). Intervenciones en Madrid, Zamora, Cádiz, Lleida, Huesca y Córdoba, 201-2019.
- «El ritmo de la Ciencia» en La Noche Europea de los Investigadores (2015). Organizado por la UCO.
- Festival Internacional de Experiencias RIOMUNDI (2018). Espacio «Mississippi» (Danza Urbana) y Espacio Ganges (Bollywood). Organizado por el Ayuntamiento de Córdoba.
- Gala del Deporte UCO (2019 y 2021). Organizado por la Universidad de Córdoba.
- VIII y IX edición del Festival Contemporáneo Art-Sur Arte en Acción (2020 y 2021). Organizado por los Ayuntamientos de La Victoria y Montemayor (Córdoba).
- Celebración 25 aniversario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO (2021). Organizado por la Universidad de Córdoba.
- «Cajas de Danza». Propuesta Educativo-Artística (Córdoba 2021). Organizado por los Ayuntamientos de Belmez y Dos Torres (Córdoba).
- Semana cultural de la Facultad de Ciencias de la Educación (desde 2017). Organizada por la Comisión de Actividades Culturales del Centro.

3.4. *Semana de la Danza: Espacios con Alma*

La Semana de la Danza es un espacio de encuentro para la reflexión y formación en el arte del movimiento, atendiendo a los distintos escenarios de actuación como la docencia, la investigación y la gestión. Con este proyecto pretendemos difundir, educar y disfrutar de la danza, Patrimonio de la Humanidad. Para ello, diseñamos propuestas vivenciales en torno a la danza (talleres abiertos), encuentros reflexivos (conferencias, mesas redondas, exposiciones...) y experiencias para educar la mirada crítica y estética (espectáculos, performance...). Estos se suelen llevar a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación y en diversos lugares de la ciudad de Córdoba

como el Palacio de Viana, el Centro de Arte Flamenco Fosforito, la Sala Orive, la plaza de la Corredera, el Arco del Triunfo, entre otros.

Esta semana se lleva realizando desde el curso 2008/09 como proyecto de la asignatura de Expresión Corporal enfocado al alumnado de la facultad. Es a partir de la creación del Aula de Danza en 2011 cuando se amplía dicho proyecto y se abre a la ciudadanía. Se han realizado diez ediciones, gracias al esfuerzo del colectivo del Aula de Danza principalmente, y se programa coincidiendo, en su mayoría, con el Día Internacional de la Danza, 29 de abril, dando lectura del manifiesto del coreógrafo o coreógrafa elegido por la Unesco.

Exponemos a continuación, a modo de ejemplo, el programa de mano (desplegado) de la X Semana de la Danza UCO: Espacios con Alma. Esperamos que os dé ideas de actuación.

3.5. *Día en Danza DD*

El «Día en Danza» (DD) pretende ser un espacio de formación en torno al cuerpo, el movimiento y la danza. Busca la difusión y la vivencia en diferentes disciplinas dancísticas en torno a una temática social, cultural y/o educativa. El objetivo es divertirse, comunicarse, mejorar la salud y sensibilizar a través del arte del movimiento sobre temas fundamentales.

La diferencia con el proyecto «Semana de la Danza» es que en el DD el eje vertebrador es un tema concreto en el que profundizar, además de la concentración de actividades en un solo día. Se respetan los mismos ejes que en dicha semana: espacio de formación (mesa redonda o conferencia), vivencia (taller) y creación (espectáculo o performance) en torno a la danza.

Se han llevado a cabo cuatro ediciones del Día en Danza, cada una de ellas dedicada a una temática distinta:

- Danza y DisCapacidad, 2016.
- Danza en familia, 2017.
- «Well-being creación y Danza butoh» (temática salud y bienestar), 2019.
- Danza y cine, 2021.

FIGURA 7. Programa X Semana de la Danza del AD.

El Aula de Danza de la UCO, tiene la gran alegría de celebrar este año la "X Semana de la Danza. Espacios con Alma". Su objetivo fundamental es el desarrollo social, educativo y cultural a través de este arte corporal. Por ello, nuestras propuestas parten de la Universidad pero están abiertas a toda la ciudadanía.

Este proyecto sería impensable sin la colaboración de Culturá de la UCO, el Departamento de Educación Artística y Corporal, la Facultad de Ciencias de la Educación e Instituciones públicas y privadas, sin olvidar a todos aquellos profesionales que han colaborado con el Aula de Danza y a todas las personas que han participado en los distintos proyectos.

Desde aquí, nuestro reconocimiento a los cordobeses Premios Nacionales de Danza 2018, Antonio Ruz y Olga Pericet.

Muchas gracias a todos y todas.
Os invitamos a disfrutar de la danza.
OS ESPERAMOS.

"La Danza es hacer el cuerpo transparente y convertirlo en intérprete del alma y del espíritu"
Duncan, 1889



PROGRAMA DE ACTIVIDADES

[Actividades abiertas y gratuitas *Hay que reservar en los talleres si asiste un grupo superior a 10 personas. Contacto: lolaamores@uco.es]

LUNES 19 DE NOVIEMBRE

9.30 INAUGURACIÓN X SEMANA DANZA.

- Invitados:
- Sr. Rector Magnífico D. José Carlos Gómez Vilamandos
 - Teniente Alcalde Presidente del Instituto Municipal de Turismo de Córdoba D. Pedro García Jiménez
 - Teniente Alcalde Delegado de Cultura y Patrimonio Histórico D. David Luque Pisco
- Lugar: Salón de Actos del Centro de Recepción de Visitantes
- 10.00 - 11.00. CONFERENCIA DANZADA: Danza Española
- Ponente: Belén Rivera
 - Lugar: Salón de Actos del Centro de Recepción de Visitantes

MARTES 20 DE NOVIEMBRE

9.00 - 10.30. MUESTRA COREOGRÁFICA.

- Alumnado UCO
- Lugar: Salón de actos FCCE

10.30-13.30 ¡BAILAS? Folclore. Talleres abiertos*

- Profesorado: María Farnasía Álvarez y Belén Rivera
- Lugar: Aula Usos Múltiples: Facultad de Ciencias de la Educación (FCCE)

Información:

facebook.com/auladanzauco
auladanzauco.wordpress.com

Contacto

sofnomam@uco.es (Mar Montávez)
lolaamores@uco.es (Lola Amores)

Dirección

Mar Montávez (Directora Aula de Danza UCO)
Lola Amores (Secretaria Aula de Danza UCO)

MIÉRCOLES 21 DE NOVIEMBRE

10.00 - 14.00. EXPOSICIÓN Viaje por la Danza

Recorrido por los Manifestos del Día Internacional de la Danza. UNESCO.

- Lugar: Centro de Estudios Olímpicos. FCCE

11.00 - 12.30. ¡BAILAS? N-POP. Talleres abiertos*

- Profesorado: Nubia Ket
- Lugar: Escuela de Arte "Dionisio Ortiz"

19.30. ENTREVISTA sobre la obra "Sonidos negros: on

- the blackness of flamenco"
- Autora: Meira Goldberg
 - Coordinadora: Alicia González
 - Lugar: Centro Flamenco Fosforito
 - Organiza: Centro Flamenco Fosforito
 - Colabora: Aula de Danza de la UCO

JUEVES 22 DE NOVIEMBRE

11.30 - 13.30 ¡BAILAS? Danzas del mundo. Talleres abiertos*

- Profesorado: José María García y Marta Muñoz
- Lugar: Palacio de Viana

19.00 a 19.45. HESÁ REDONDA. Flamenco para Recordar

- Participantes: Paco Mora y África Moreno
- Coordinadora: Mar Montávez
- Lugar: Hall de la Sala Orive

20.30 ESPECTÁCULO. Flamenco para Recordar

- Director: Paco Mora.
- Elenco: Carmen Mora, Paco Mora, Claudia Corchado, Aroa Adams, Daniel Nieto, Javier Muñoz "El Tomate", Verónica Moyano, Daniel Morales "Maver". Artista Invitado: Silverio Belmonte.
- Lugar: Sala Orive
- Organiza: Centro Flamenco Fosforito
- Colabora: Aula de Danza de la UCO

VIERNES 23 DE NOVIEMBRE

12.00 - 13.30. ¡BAILAS? Danza Oriental. Talleres abiertos*

- Profesor: Zuel
- Lugar: Entrada de Columnas de la FCCE

20.00 CINE Y DANZA. Película documental "Impulso"

- Director: Emilio Belmonte
- Cine Fórum: Mar Montávez y Francisco Montemayor
- Lugar: Centro Flamenco Fosforito
- Organiza: Centro Flamenco Fosforito y Asociación Cine Cercano
- Colabora: Aula de Danza de la UCO

SABADO 24 DE NOVIEMBRE Córdoba

13.00 DE CALLE. Coreografías en Espacios Urbanos

- Grupos invitados:
- Grupo LED (Aula de Danza de la UCO). Coreógrafo: José Manuel Armada e Inmaculada Núñez
 - Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río. Coordinadora: Dpto. de Extensión Cultural y Promoción Artística
 - Escuela de Danza Maica. Coreógrafo: Francisco Montemayor (Participación libre. Ver Facebook)
 - Grupo de Folclore San Rafael. Directora: Carmen Caballero
 - Asociación Deportiva y de Baile Academia Langa. Coreografía: Raquel Langa
 - Grupo de Danza Asociación Nana. Director: Ernesto Hita.
 - Grupo de Danza Urbana Academia Aura.
 - Directora: Vanesa Navarro. Coreografía: Nubia Ket
 - Lindy Louvers Swing Córdoba. Coreógrafos: Mía Pérez y Chus Ledín

- Lugar: Corredera
- Organiza: Aula de Danza de la UCO y Casa de la Juventud (Ayuntamiento de Córdoba)

DOMINGO 25 DE NOVIEMBRE

11.30-13.30. JAM DE DANZA IMPROVISACIÓN

- Coordinador: Valentín Sánchez
- Lugar: Debajo del Puente de Miraflores

FIGURA 8. Día en Danza «Well-being creación y Danza butoh» 2019.



WELL-BEING CREACIÓN Y DANZA BUTOH

Córdoba, 19 noviembre de 2019

- 10.00h-13.00h** Taller práctico. Profesora Mayte Vaos. Colaboradora Nines Martín.
Aula de usos múltiples, Facultad Ciencias de la Educación.
- 13.30h-14.30h** Conferencia. Mayte Vaos.
Sala de Grados. Facultad Ciencias de la Educación.
- 19.15h** Performance de Mayte Vaos, realizada por el alumnado del taller.
Percusión en directo a cargo de "Cía. Trio Bombo y Tambor".
Plaza de la Corredera (junto a la sede de UcoCultura).

Dirección: Mar Montávez, Lola Amores y José Manuel Armada.
Información: facebook.com/auladanzauco

Organiza



Aula de Danza
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
DPTO. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CORPORAL

Colaboran



UCOCultura



FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN

3.6. *Proyectos colaborativos*

Consideramos fundamental trabajar en equipo para ser más eficaces. Gracias al intercambio de experiencias hemos logrado construir proyectos de mayor envergadura y calidad. A continuación, exponemos algunos de ellos:

3.6.1. Encuentros Interuniversitarios de Expresión Corporal y Danza Educativa de las Universidades españolas, organizados por AFYEC

La asociación AFYEC, con más de veinticinco años de trayectoria, organiza entre otras actividades los encuentros nacionales interuniversitarios. Dichos encuentros contribuyen al intercambio de experiencias docentes e investigadoras entre los profesionales de Expresión Corporal y Danza Educativa de dieciséis universidades españolas, diseñando propuestas colaborativas (libros, artículos, jornadas, congresos). Así mismo, participa el alumnado de los distintos grupos de danza de estas universidades, junto al profesorado, en talleres y espectáculos, enriqueciéndose personal y profesionalmente. Estos encuentros culminan con actuaciones en la calle compartiendo la danza con la ciudad de acogida.

El Aula de Danza de la UCO tiene el orgullo de formar parte de esta asociación. Además de participar y colaborar en los distintos encuentros, el AD organizó el VI encuentro en 2014. En esta ocasión el profesorado se reunió en diversos espacios alternativos de la ciudad de Córdoba en torno a desayunos de trabajo, charlas en espacios singulares y recorridos por el patrimonio. Compartimos el programa por su especial interés.

FIGURA 9. Espectáculo «De Calle», Grupo LED, coreógrafo Teser, Córdoba 2014.



SÁBADO 26 ABRIL

- 10.00-12.00 h DESAYUNO DE TRABAJO. Intercambio de experiencias (profesorado)
- 12.00-14.00 h BIENVENIDA al VI ENCUENTRO DE GRUPOS DE EXPRESIÓN CORPORAL Y DANZA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS
Lugar Rivera del Río Guadalquivir
Taller. Danzas del Mundo
Profesorado: José M.^a García y Marta Muñoz
Música en directo: Álvaro Alameda
- 17.00-18.30 h TALLERES ABIERTOS
Taller. Flamenco
Profesora: Lourdes López
Taller. Danza Oriental
Profesor: Zuel
Lugar: Patio de la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Córdoba
- 18.45-20.30 h CREACIÓN COLECTIVA «De calle»
Participantes: Alumnado de las distintas Universidades españolas
Lugar: Patio de la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Córdoba
- 22.30 h ENTRE COPAS. Coreografías en espacios inesperados (bares y plazas)
Danza Urbana: Francisco Javier Torrents (B-BoyTesor)
Lugar: BURLESQUE. Ronda de Isasa, 7
Danza Butoh: Irene Lázaro
Lugar: CUATRO GATOS. Plaza de las Cañas, 14

DOMINGO 27 ABRIL

- 13:00 h ESPECTÁCULO «DE CALLE»
Lugar: Arco del Triunfo
Coreografías: Grupos de Expresión Corporal y Danza de las Universidades españolas
Coreógrafa UCO: Susana Aguilar

Proyecto Nana

El Aula de Danza UCO elaboró un proyecto de invitación para que el colectivo Nana pudiese participar en la X Semana de la Danza, dado que son un grupo de niños y niñas, en su mayoría de origen marroquí, tutelados por la Ciudad Autónoma de Melilla. Nana es un proyecto artístico cultural en torno a la danza teatro, protagonizado por los menores, con el que se pretende transformar e impulsar un cambio social

a través del arte como herramienta. Este proyecto pretende establecer y afianzar lazos de interculturalidad entre personas en situación de abandono y jóvenes de otras regiones de España, en este caso de Andalucía y en concreto en la provincia de Córdoba. Dicho encuentro con el alumnado universitario, jóvenes de diversos institutos y otros participantes fue de gran emotividad. Este colectivo participó en la X Semana de la Danza 2018, en todas las actividades propuestas, y estuvieron como artistas invitados en el espectáculo de cierre llevado a cabo en la plaza de la Corredera de Córdoba.

Ciclo Entendimientos, 2019, en el Centro de Flamenco Fosforito en Córdoba

El Aula de Danza participó en la organización del «Ciclo Entendimientos» con la mesa redonda sobre baile y danza contemporánea española, cuyos invitados fueron los premios Nacionales de Danza Olga Pericet y Antonio Ruz. Así mismo, Lola Amores, en representación del Aula de Danza, moderó este encuentro que nació de la colaboración entre la Delegación de Cultura del Ayuntamiento de Córdoba y el Aula de Danza UCO, buscando poner en valor a los artistas cordobeses de prestigio.

Casa de la Juventud (Ayuntamiento de Córdoba)

El Aula de Danza ha colaborado con la Casa de la Juventud en numerosas ocasiones, entre ellas talleres abiertos de danza contemporánea. Esta propuesta estaba abierta a jóvenes y se llevaba a cabo los viernes como alternativa de ocio. Finalizó con una coreografía colectiva.

3.7. Participación en congresos, mesas redondas y jornadas

Consideramos importante difundir el trabajo del AD para ponerlo en valor y compartir ideas que pudieran servir a otras personas o colectivos.

- Congreso Málaga 2012. I Simposio Internacional «Danza e Investigación en el Contexto Educativo». Fue organizado por el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Málaga y se desarrolló una intervención en formato póster titulada «Aula de Danza. Un enfoque social, educativo y cultural». Fue una propuesta muy importante para dar a conocer la filosofía, los objetivos y la estructura del AD.
- III Congreso Nacional de Danza. Córdoba 2015. Se participó en una mesa redonda titulada «La Danza. Una mirada educativa». En ella se expuso la línea educativa del AD dentro de la UCO.
- Mesa redonda «La Cultura en la UCO en tiempos de COVID», 2021. Se participó, en el Salón de Actos de la Facultad de Ciencias de la Educación, junto al vicerrector de Cultura, Comunicación y Proyección Social; el director de Cultura, y representantes de distintos colectivos universitarios culturales (Aula de Rock y Cultura Underground, Grupo de Teatro y Coro Averroes de la UCO). En la exposición se compartieron las estrategias llevadas a cabo durante la pandemia para mantener la actividad del Aula de Danza.

FIGURA 10. Taller en la Facultad de Educación de la UCO, profesora Nubia Ket.



4. El Aula de Danza en tiempos COVID-19

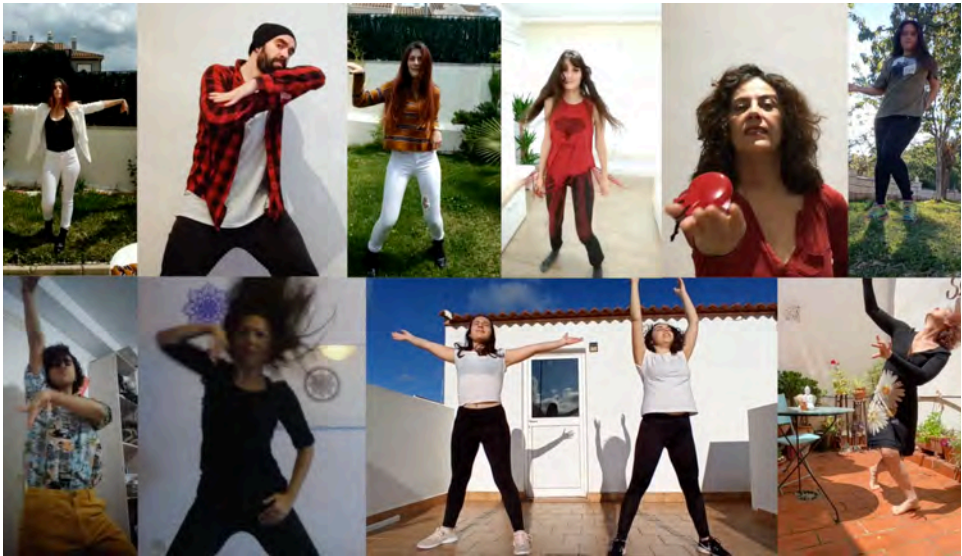
En los difíciles momentos de la pandemia ha sido fundamental pertenecer a la Asociación de Actividad Física y Expresión Corporal AFYEC. Agradecemos enormemente la generosidad de este colectivo. En la actualidad está constituido por profesorado de dieciséis universidades españolas, responsables de la asignatura de Expresión Corporal de los grados de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Facultades de Educación, profesorado de secundaria y artistas. Este grupo humano ha compartido numerosos recursos para afrontar la pandemia, que han facilitado la docencia e investigación artística con nuevas metodologías y experiencias.

Durante la pandemia del coronavirus la sociedad se ha volcado hacia el arte y la cultura. Y con ello se han redescubierto los beneficios de la música, el baile o el teatro, entre otros, como medios de comunicación y aliados de la salud holística. En esta situación el AD se propuso trabajar el acercamiento social desde el distanciamiento físico a través de la danza. Así mismo, se han abierto puertas a un debate continuo entre profesionales del ámbito artístico, gracias a este nuevo escenario virtual, tomando los problemas como estímulos para la creación.

Las actividades estuvieron marcadas por el COVID-19, por lo que tuvimos que adaptarlas al escenario virtual y presencial respetando las normas. Hemos de destacar el protagonismo de AFYEC en muchas de ellas. Enumeramos las diferentes experiencias que han tenido a las redes sociales y a la tecnología como protagonistas:

1. *Whatsapp AFYEC. Intercambio de experiencias.* Se compartieron vídeos, propuestas educativas, enlaces a clases a tutoriales, materiales, etc. Esta línea de comunicación profesional se mantiene en la actualidad.
2. *Vídeo del Aula de Danza desde casa (mayo 2020).* Debido a la situación de confinamiento, se creó un vídeo colectivo desde casa. Participaron parte del grupo de danza junto con el equipo coordinador del AD. Este vídeo se difundió a través de nuestras redes sociales, UCOcultura y AFYEC, entre otras. Facebook y Twitter.
3. *Participación en la Gala del Deporte de la UCO 2.º.* El 11 de junio de 2020 el Aula de Danza de la UCO cerró la Gala del Deporte Virtual con el vídeo creado en confinamiento «Danzando desde casa». <https://www.facebook.com/325292840933198/posts/2820942308034893/?d=1>
4. *XI Encuentro Interuniversitario de Danza y Expresión Corporal (virtual).* Participación del AD en las distintas actividades programadas colaborativamente por AFYEC.
5. *Vídeo confinado AFYEC.* Se elaboró un vídeo durante el confinamiento con los miembros del colectivo AFYEC. Enlace: <https://youtu.be/yCUAoiQAA6c6>. *Talleres de diversos estilos de danza.* Los talleres respetaron las normas COVID vigentes, tras salir del confinamiento. Las técnicas trabajadas fueron hip hop, folclore y otras, en las asignaturas de Actividades Físicas Creativas y Comunicativas y Talleres de Escenografía y Danza para niños y niñas de 0 a 6 años, impartidas por el profesorado del AD de la UCO durante el primer cuatrimestre del 2020/21.
6. *Webinar.* Se organizaron dos webinars, una a final de curso en junio y la otra al terminar el primer cuatrimestre en diciembre, cuyo objetivo era intercambiar nuevas metodologías y experiencias para afrontar la pandemia. Este grupo

FIGURA II. Participantes del vídeo AD confinado 2020.



de trabajo, perteneciente a la asociación AFYEC, ha posibilitado, a través de las redes, un foro rico en ideas de cara a los retos que el curso 2020/2021 nos planteaba en el escenario de la actividad física expresiva y artística, desde una perspectiva educativa.

7. *XII Encuentro Interuniversitario de Expresión Corporal y Danza ON-LINE, abril de 2021*. El Aula de Danza de la UCO participó en este encuentro interuniversitario de profesorado y alumnado para debatir acerca de este contenido desde el escenario de la investigación e innovación educativa.

5. Agradecimientos

Agradecemos a todas aquellas personas y colectivos que han participado en el proyecto «Aula de Danza» a lo largo de estos años. Hemos disfrutado de la colaboración de instituciones públicas y privadas, que han facilitado la gestión de recursos y espacios, así como compartiendo proyectos y responsabilidades.

En primer lugar, queremos resaltar el apoyo del Vicerrectorado de Coordinación, Cultura y Comunicación y el Vicerrectorado de Políticas Inclusivas y Vida Universitaria. Además de a la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología que acogió nuestra sede. Es también importante recordar el apoyo del Dpto. Educación Artística y Corporal UCO (actualmente Dpto. de Didácticas Específicas).

Algunas de las entidades colaboradoras con las que hemos trabajado más asiduamente son: Ayuntamiento de Córdoba, Casa de la Juventud, Centro de Flamenco Fosforito, Sala Orive, Diputación de Córdoba, Palacio de Viana, AFYEC, Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río, Servicio de Medios Audiovisuales de la UCO (José María Ortiz), Filmoteca de Andalucía, Casa Árabe, Casa Azul, Institutos de Secundaria y Bachillerato, el Arsenal... y escuelas de danza de Córdoba como la Escuela de Danza Maica (Francisco Montemayor), entre otras.

Sería imposible nombrar a todo el profesorado que ha participado con el AD, desde aquí nuestro agradecimiento. Igualmente, no olvidamos a todas las personas que han formado parte a lo largo de estos años del grupo de danza de la UCO (LED). Así como a nuestro diseñador gráfico Pablo Gallego, que con la calidad de sus trabajos ha puesto en valor y ha dotado de profesionalidad al AD.

Nada de esto hubiera sido posible sin nuestros colaboradores y colaboradores honorarios del AD: Lourdes López, Ana Rodríguez, Irene Lázaro, Marina García, Zuel, Inmaculada Núñez, Nubia Ket, Fernando Solano, Hugo González, Valentín Sánchez...

Para terminar, gracias a Marta Domínguez por compartir los comienzos del Aula de Danza y a José Manuel Armada por su entrega en esta última etapa.

6. Conclusión y valoración personal

Consideramos positivos los resultados obtenidos a lo largo de estos años. Los beneficios sociales, culturales, educativos y personales nos han ayudado en nuestra labor docente en la Universidad de Córdoba. Ha supuesto una oportunidad, saludable, lúdica y artística, de experimentación en torno al cuerpo. Ha acercado la danza a diferentes colectivos, potenciando la cultura corporal y la mirada crítica.

Nos gustaría comentar, como propuesta de mejora a nivel institucional, la necesidad de que las universidades potencien este tipo de programas. Aunque se valora su importancia, son pocas las ayudas económicas y ninguna compensación en créditos al profesorado. Esto hace difícil su persistencia en el tiempo, debido a la gran carga que tiene la labor del personal docente e investigador implicado.

El equipo del Aula de Danza de la Universidad de Córdoba nos sentimos orgullosos de haber sido capaces de consolidar proyectos que han supuesto una enorme satisfacción, con el compromiso y esfuerzo de todos. Hemos logrado que muchas personas de dentro y fuera de la Universidad hayan experimentado como espectadores o participantes activos las vivencias en torno al arte del movimiento. Así como las propuestas al aire libre han facilitado el encuentro casual con la danza de los turistas y paseantes.

Las personas que compartimos este texto, directora y secretaria del AD, y que estos años hemos vivido esta estupenda experiencia, sentimos que a pesar del enorme esfuerzo realizado nos ha merecido la pena tanto por nuestro desarrollo profesional como personal.

Desde este proyecto, fruto del amor a la danza y a la educación os animamos a disfrutarlo en vuestra universidad, instituto o escuela.

Bailar es beneficioso para la salud. Entre otros efectos positivos, estimula el metabolismo, entrena el miocardio, aumenta la fuerza muscular a largo plazo y refuerza el sistema inmunitario. Junto a estos beneficios físicos, conocidos desde hace mucho tiempo, fomenta el bienestar psíquico. (Christensen, 2020, p. 32)

FIGURA 12. Grupo LED, coreografía Inma Núñez. X Encuentro Internacional de Danza y Expresión Corporal 2019. Zamora, Universidad de Salamanca.



7. Bibliografía

- CHRISTENSEN, J. F. (2020). El baile, un elixir para la vida. *Revista de Psicología y Neurociencia Mente y Cerebro*, 105, 30-37.
- GRAHAM, M. (1995). *La memoria ancestral*. Barcelona: Circe.

ISSN: 0214-3402

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula2023293949>

PROYECTOS COLABORATIVOS DE DANZA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA UNIVERSITARIA: UCAdanza

Cooperative Learning Projects in Dance. A Practice in the University: UCAdanza

Carmen PADILLA-MOLEDO

Universidad de Cádiz

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

Correo-e: Carmen.padilla@uca.es

Recibido: 7 de noviembre de 2022

Envío a informantes: 21 de noviembre de 2022

Aceptación definitiva: 19 de diciembre de 2022

RESUMEN: Los proyectos de aprendizaje colaborativo suponen una gran oportunidad para que el alumnado universitario salga de las prácticas simuladas de la asignatura y enriquezca su proceso de aprendizaje en contextos reales. Por otro lado, la pertenencia a un grupo de danza universitario, como contenido de los estudios universitarios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, puede ayudar a mejorar muchas de las competencias adquiridas en la asignatura de Expresión Corporal, de cara al futuro ejercicio profesional de estos universitarios. Por ello, en el presente artículo se desarrollan dos propuestas de danza con metodologías colaborativas: Enseñanza basada en proyectos colaborativos y aprendizaje-servicio.

PALABRAS CLAVE: danza; proyectos colaborativos; universidad.

ABSTRACT: Collaborative learning projects are a great chance for university students to leave the simulated practices of university subjects and enrich their learning process in real contexts. On the other hand, dance, as a content of the university studies of Physical Activity and Sport Sciences, should help to improve many of the skills acquired in the subject of Body Expression, with a view to the future professional practice of these

university students. Therefore, this article develops two dance proposals with collaborative methodologies: collaborative project-based teaching and service-learning.

KEY WORDS: dance; cooperative learning projects; university.

1. Introducción

LA DANZA TIENE EL PODER de cambiar la vida de los jóvenes. Es una fuerza para moldear la identidad, afirmar la cultura y explorar el patrimonio en un mundo cada vez con menos fronteras (Svendler *et al.*, 2015). Si bien la danza destaca por sus componentes artísticos y creativos, también implica el componente físico, cognitivo, emocional, afectivo y de interacción social. De ahí su carácter polivalente y complejo (García-Ruso, 2000). La danza es, por tanto, una actividad que puede contribuir en gran manera a la construcción de la personalidad de nuestros estudiantes (Requena-Pérez, 2015).

Por tanto, teniendo en cuenta estas características la danza tiene grandes posibilidades como recurso educativo. Es decir, no solo es una creación artística, sino también una destreza que se ha de enseñar y aprender. Actualmente el alumnado demanda metodologías de aprendizaje activas (Requena-Pérez, 2015), y los principios pedagógicos que rigen en cualquier otra enseñanza son aplicables también a la danza.

Al abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje cobra especial importancia lo social (competencia social), el grupo. Por ello, si partimos de la idea de que la sociedad está en continua evolución con cambios mucho más frecuentes que en épocas anteriores, el diseño y la implementación de nuevas metodologías de enseñanza son claves para adaptarse a las necesidades del individuo y de la sociedad actuales, con el objetivo de crear mejores profesionales, pero, también, mejores individuos en una sociedad mejor. Desde este punto de vista el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo facilitan el desarrollo de habilidades sociales, el liderazgo, la iniciativa y la toma de decisiones, la resolución de conflictos, la gestión del tiempo, así como la amistad, la confianza y el respeto (Kagan, 2009); todas ellas competencias de gran valor para el futuro ejercicio profesional de nuestros estudiantes. Así, sobre la base de estas premisas surgió la creación de un grupo de danza formado por estudiantes universitarios de las titulaciones de Maestro en Educación Primaria: Mención Educación Física y del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, el grupo UCAdanza de la Universidad de Cádiz. Los objetivos de este grupo eran mejorar las competencias adquiridas en la asignatura de Expresión Corporal aplicándolas en contextos reales. Añadiendo, además, la mejora de:

- Las competencias coreográficas.
- La capacidad de gestión de un grupo.
- Las habilidades sociales, así como la amistad, la confianza y el respeto.
- La capacidad de liderazgo, la iniciativa y la toma de decisiones.
- La capacidad para la resolución de conflictos.
- La capacidad de gestión del tiempo.
- Vincular su trabajo con acciones sociales.

A continuación, pasamos a mostrar las situaciones de aprendizaje y metodologías empleadas para alcanzar los objetivos planteados.

2. La práctica de metodologías de aprendizaje cooperativo aplicada a la danza en la universidad

Los proyectos de aprendizaje colaborativo suponen una gran oportunidad para que el alumnado universitario salga de las prácticas simuladas de la asignatura y enriquezca su proceso de aprendizaje en contextos reales. Además, implementar propuestas innovadoras que hagan salir al alumnado de la zona de confort influye directamente en la construcción de aprendizajes relevantes de cara a su futuro profesional y social (Hargreaves y Fink, 2008). Francisco y Moliner (2010) encuentran esta metodología esencial para enriquecer las competencias personales del alumnado y saber gestionar las interacciones generadas en el aula, promoviendo valores como crítica, duda, seriedad, autocrítica y esfuerzo personal (Campo, 2014). Otro aspecto positivo de esta metodología es que el alumnado se enfrenta a situaciones desafiantes en estos proyectos en los que sus emociones juegan un papel importante (Folgueiras *et al.*, 2013). Además, hay estudios que demuestran que, tras la utilización de este tipo de metodologías, el alumnado desarrolla habilidades sociales y cooperativas como la escucha activa, el diálogo, la empatía y el compromiso (Francisco y Moliner, 2010).

Estos mismos autores señalan que se trata de una metodología clave para aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser y saber gestionar las situaciones a las que se enfrentarán nuestros universitarios en su futuro profesional. Autores como Alonso *et al.* (2013) señalan que el objetivo de las metodologías de aprendizaje colaborativo para el alumnado universitario es que sean capaces de dinamizar, organizar y gestionar un grupo utilizando estrategias y técnicas para la resolución de problemas que puedan darse en ese contexto.

Dentro de la práctica didáctica que se presenta se utilizaron dos tipos de metodología colaborativa:

- Aprendizaje basado en proyectos colaborativos.
- Aprendizaje-servicio.

3. Aplicación en danza del aprendizaje basado en proyectos colaborativos en la práctica docente universitaria

El aprendizaje colaborativo es definido como «Modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices». Esta definición presenta dos aspectos fundamentales: por una parte, señala que los estudiantes aprenden «con, de y por otros estudiantes», reforzando la idea de que el aprendizaje se potencia cuando se está en un grupo (con), cuando unos enseñan a otros (de) y cuando cada uno se esfuerza en aprender para poder ayudar mejor (por); por otra parte, en una clase donde el aprendizaje cooperativo esté bien estructurado los

estudiantes aprenden unos de otros, pero también ellos del docente y el docente de ellos (coaprendices). (Fernández-Río, 2021).

Siguiendo las fases de aprendizaje del ciclo cooperativo de Fernández-Río (2014): Fase 1: Crear el grupo, Fase 2: Aprender a cooperar y Fase 3: Aprende a trabajar en cooperación, la presente propuesta práctica se desarrolla dentro de la Fase 3 ya que las anteriores ya han sido trabajadas dentro de la metodología utilizada en la propia asignatura de Expresión Corporal.

En la práctica docente que estamos exponiendo, el aprendizaje basado en proyectos colaborativos, se marcó como objetivo que el alumnado aprendiera-superara el reto colectivo de realizar un montaje coreográfico, siguiendo las fases propias del proceso creativo. O sea, las «3-E»: exploración, elaboración y exposición a la comunidad (Coterón y Sánchez, 2013).

Para la organización del proyecto se establecieron varios bloques de trabajo a los que fueron asignados alumnos en pequeños grupos (3-5 alumnos), siguiendo para ello el modelo de puzle de Aronson (Traver-Martí y García-López, 2004). Esta técnica se basa en el cambio de la estructura básica de un experto (el profesor) y un grupo de alumnos. Se establecen grupos reducidos de 3 a 5 estudiantes e intercambian su rol con el docente. Esta acción hace que el alumno deba contar con la ayuda de los compañeros para poder desarrollar la tarea. Así cada individuo se transforma en la pieza fundamental de la gran totalidad, recuerda a un rompecabezas o puzle, dando lugar a su nombre. Por ejemplo, la clase se divide en cinco grupos de 3 a 5 alumnos, por lo que tenemos que dividir el objeto de enseñanza en 5 «porciones o bloques» (Navarro *et al.*, 2020). En este caso, dado que estamos hablando de danza, lo dividimos en tantas secciones coreográficas como estimemos oportuno. La organización de los grupos fue realizada partiendo de varios líderes seleccionados por la profesora, para, a continuación, agregarse el resto del alumnado según sus preferencias. Mostramos un ejemplo de este modelo de organización, las secuencias coreográficas y los roles (Tabla 1). Cada sección coreográfica es una unidad donde cada grupo trabaja de forma colaborativa repartiéndose o colaborando en los roles indicados en la tabla. La suma del trabajo de cada sección coreográfica tiene como fruto la coreografía final. Durante el desarrollo del proceso metodológico tiene lugar la supervisión de la profesora, bien por la asistencia al ensayo, o bien por la revisión del material grabado, dado que los ensayos son realizados de forma autónoma por el alumnado. Con este tipo de organización estamos estimulando el aprendizaje colaborativo, así como la capacidad de autogestión coreográfica y del propio grupo.

El modelo mostrado en la Tabla 1, a modo de puzle, ha sido utilizado por el Grupo UCAdanza en numerosas temporadas y aplicado a diferentes estilos de danza: danzas urbanas, danza contemporánea, etc., con gran éxito de producción y participación.

TABLA I. Modelo de puzle de Aronson aplicado a un montaje coreográfico de danza.

	Secuencia coreográfica (SC) 1*	SC ₂	SC ₃	SC ₄
Fases del aprendizaje colaborativo expresivo	Rol del alumnado	Ídem	Ídem	Ídem
Exploración	<ul style="list-style-type: none"> - Propuesta de temática - Visionado de vídeos - Elección de la música - Creación y propuesta de pasos (cada miembro debe proponer al menos 2-3 pasos) 	Ídem	Ídem	Ídem
Elaboración (1)	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de la coreografía (mixto: líder + grupo) - Elección de las formaciones (al menos cada miembro debe proponer una) 	Ídem	Ídem	Ídem
Elaboración (2)	<ul style="list-style-type: none"> - Unión de las secuencias coreográficas. Diseño de las transiciones. 1, 2, 3 y 4 (líderes de cada SC) - Edición musical (Unión de las pistas musicales utilizadas. 1 o 2 alumnos responsables con competencias digitales) - Vestuario (grupal-<i>brainstorming</i> de ideas) 			
Exposición	- Actuación			

*Cada secuencia coreográfica corresponde a uno de los grupos reducidos o piezas del puzle.

4. Aplicación en danza del aprendizaje-servicio en la práctica docente universitaria

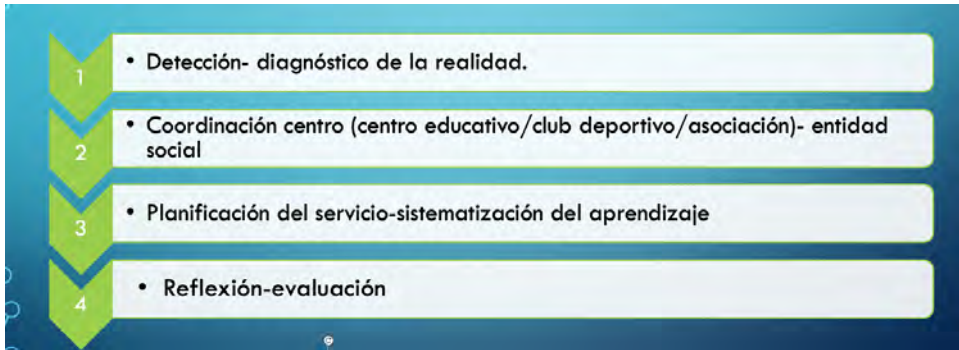
El aprendizaje-servicio (ApS) se define como un modelo pedagógico activista, reflexivo y experiencial, que invita al alumnado a descubrir, interpretar y transformar la realidad a partir del vínculo entre el aprendizaje curricular y la actuación al servicio de la comunidad (Chiva-Bartoll, 2019).

Pero ¿qué justifica la aplicación del ApS en contenidos de danza universitaria? Podríamos anotar múltiples justificaciones, pero básicamente las razones que nos llevaron a escoger este modelo fueron tres:

- El alumnado no solo debe convertirse en consumidor de técnica y piezas coreográficas de danza, sino que también debe compartir con la comunidad.
- Nuestro trabajo va a influir sobre nuestro alumnado, pero también es importante que, a través del grupo, podamos influir en toda la comunidad.
- Es un aprendizaje donde *todos ganan*. Es decir, existe un equilibrio entre el servicio prestado y el aprendizaje que ha tenido lugar.

Para poder poner en marcha este modelo pedagógico (ApS) se recomienda seguir el siguiente protocolo (Figura 1).

FIGURA 1. Protocolo de desarrollo del ApS.



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, dentro de las modalidades de ApS: directo, indirecto, denuncia e investigación (Furco, 2002), nuestra propuesta se enmarca dentro de la modalidad *directo*, donde existe una relación directa entre el alumnado participante (Grupo UCAdanza) y el colectivo social al que va dirigido. Con el grupo UCAdanza hemos desarrollado dos proyectos de ApS: el primero de ellos dirigido a la comunidad escolar (escolares de Ed. Primaria) y el segundo dirigido a un grupo de personas mayores residentes en un centro de mayores. Pasaremos a exponer en este artículo el proceso metodológico seguido en el primer proyecto.

Una propuesta de ApS: «Danza y educación: UCAdanza»

Objetivo: acercar la danza a los escolares y divulgar sus valores educativos, artísticos y culturales y saludables.

Proceso metodológico

1. *Detección-diagnóstico de la realidad*

Existe evidencia científica suficiente que demuestra que la danza tiene el potencial de mejorar factores físicos, psicológicos y psicosociales (Huang *et al.*, 2012; Oliveira *et al.*, 2010; Schroeder *et al.*, 2017). Sin embargo, comparada con otros tipos de actividad física estructurada, la danza recibe una menor promoción como actividad física, a pesar de estar considerada como una de las señas de identidad de la cultura contemporánea, especialmente entre nuestros jóvenes (Fensham, 2005). De ahí surge la idea de iniciar una propuesta de ApS desarrollada por estudiantes universitarios (grupo UCAdanza) que permitiera vincular el aprendizaje curricular con el servicio a la comunidad en situaciones reales. Se escogió como población diana el alumnado de Educación Primaria de la capital de Cádiz.

2. *Coordinación grupo UCAdanza-centros escolares*

Dentro de los elementos externos principales a tener en cuenta en el proceso metodológico, consideramos los centros escolares y el espacio físico (teatro) donde se

desarrollaría nuestra intervención. Por ello, se contactó con la Delegación de Cultura del Ayuntamiento de Cádiz-Sección Teatros, para presentar nuestro proyecto de ApS, quienes aceptaron colaborar en la idea prestando el espacio denominado «Sala Central Lechera». Esta es una sala con un espacio escénico para compañías de pequeño formato y gradas para el público. Es muy acogedora y con capacidad para 100 personas, tan pequeña e íntima que solo con sentarte ya te sientes un poco bailarín. Por otro lado, la misma dirección de la sala se encargó de la difusión del programa y la invitación a los centros escolares.

3. *Planificación del servicio-sistematización del aprendizaje*

Dividimos la intervención con la comunidad escolar en tres apartados:

- 1.º Intervención artística (Exhibición)
- 2.º Intervención didáctica (Clase de «Iniciación a la danza»)
- 3.º Actuación escolar («Ahora bailo yo»)

1.º Intervención artística (Exhibición)

En primer lugar, y tras la presentación del grupo UCAdanza, se lleva a cabo una exhibición (*actuación interactiva del repertorio coreográfico*), donde se intercalan los apartados técnicos ejecutados por los bailarines-docentes con los apartados de improvisación, donde tienen lugar escenas interactivas en las que los escolares participan espontáneamente, dirigidos por los bailarines-docentes. Para la elaboración de la coreografía se sigue la metodología explicada en el apartado de «Enseñanza por proyectos colaborativos». En este caso se trabajaba sobre la temática «Currículum universitario», en la que se narraba la vida de los universitarios, de ahí que la coreografía se dividiera en diferentes secuencias coreográficas relacionadas con esta temática: las clases, los amigos, los exámenes, el bar de la universidad, la biblioteca, las fiestas universitarias, etc. (Figuras 2, 3, 4 y 5).

FIGURA 2.



FIGURA 3.



FIGURA 4.



FIGURA 5.



2.º Intervención didáctica (clase de «Iniciación a la danza»)

Se desarrolla una sesión didáctica de «Iniciación a la danza» sobre el propio escenario, dirigida por los bailarines-docentes de UCAdanza, en la que los escolares experimentan sobre sí mismos algunos de los pasos y situaciones escénicas vistas durante la intervención artística.

3.º Actuación escolar («Ahora bailo yo»)

Finalizada la sesión didáctica los escolares pasan a convertirse en bailarines, dándoseles la oportunidad de mostrar la coreografía aprendida en la sesión de

iniciación a la danza, incorporando además todo el protocolo propio de una actuación: presentación, luces, aplausos, etc.

4.º Resultados-reflexión-evaluación

Al finalizar, tiene lugar un coloquio abierto entre los bailarines-docentes, alumnado y profesorado del centro escolar asistente. Además, a modo de evaluación se pide al alumnado que a través de sus centros nos envíen un dibujo o una redacción sobre la jornada vivida.



Desde el punto de vista cuantitativo este programa se ha desarrollado durante tres cursos académicos seguidos, consiguiendo involucrar a un total aproximado de 2000 escolares de Educación Primaria.





5. Conclusiones

Las propuestas didácticas aquí mostradas tenían como punto de partida varias premisas: facilitar el desarrollo de habilidades sociales; fomentar el liderazgo, la iniciativa y toma de decisiones, la resolución de conflictos, la gestión del tiempo, así como también otros valores como la amistad, la confianza y el respeto. Ofreciendo oportunidades para que el alumnado universitario salga de las prácticas simuladas de la asignatura y enriquezca su proceso de aprendizaje en contextos reales que le permitan aprender a hacer y a gestionar situaciones a las que se enfrentará en su futuro profesional. Comprobando, además, cómo su trabajo sale de las aulas, para impregnarse en la sociedad.

Han sido varios cursos académicos aplicando ambas metodologías: aprendizaje basado en proyectos colaborativos y ApS. Y la mayoría de los alumnos participantes manifiestan abiertamente el reconocimiento pleno que su participación en el grupo de danza UCAdanza aportó a su formación. En los encuentros-coloquios realizados al final de cada temporada, el alumnado destaca un aprendizaje relevante en las siguientes categorías: a) gestión del tiempo, b) capacidad para gestionar un grupo, c) capacidad para resolver imprevistos, d) empatía y respeto, e) creatividad y f) motivación.

El grupo UCAdanza tiene ya una antigüedad de más de 20 años. Cuando se inició, muchas de las metodologías utilizadas no tenían ni siquiera la terminología que se utiliza hoy en día, no eran tan populares, pero desde el principio funcionaron y día a día se han ido renovando y actualizando. Por ello, lo que queda meridianamente claro es el alto nivel de satisfacción que genera la participación en proyectos colaborativos a través de un grupo de danza en el alumnado, pues encuentran herramientas profesionales que no pudieron adquirir en la dinámica tradicional del modelo de asignatura.

Por ello, convencidos del trabajo realizado hasta ahora a partir de las afirmaciones del alumnado que nos ha seguido en el desarrollo de nuestros proyectos colaborativos a lo largo de todos estos años, entendemos que podríamos finalizar este artículo con la misma frase con la que lo iniciábamos: «La danza tiene el poder de cambiar la vida de los jóvenes. Es una fuerza para moldear la identidad, afirmar la cultura y explorar el patrimonio en un mundo cada vez con menos fronteras». Anotando también algunas de las expresiones personales del alumnado que ha participado en estos proyectos y que hoy en día ya ejercen de forma profesional, como docentes, gestores, entrenadores personales, etc.: «Me ha ayudado a reafirmar mi vocación como docente». «Confiar en mi trabajo, confiar en el trabajo de los compañeros». «Compartir tiempo a cambio de aprender mucho». «Crecer creativamente y de forma autónoma». «Trabajar en equipo con disciplina y compromiso». «Gestionar un grupo con compromiso e ilusión hacia una meta». «La experiencia más real».

6. Bibliografía

- ALONSO, I.; ARANDIA, M.; MARTÍNEZ, I.; MARTÍNEZ, B. y GEZURAGA, M. (2013). El aprendizaje-servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 195-216.
- BEHAR, R. (2010). La construcción cultural del cuerpo: El paradigma de los trastornos de la conducta alimentaria. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 48(4), 319-334.
- CAMPO, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- CHIVA-BARTOLL, O.; SANTOS-PASTOR, M. L.; MARTÍNEZ-MUÑOZ, F. y SALVADOR-GARCÍA, C. (2019). Valoración del impacto del aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte: una propuesta desde la teoría de stakeholders. *Revista Publicaciones*, 49(4), 29-48.
- COTERÓN, J. y SÁNCHEZ, G. (2013). Expresión Corporal en Educación Física: bases para una didáctica fundamentada en los procesos creativos. *Retos*, 24, 117-122.
- FENSHAM, R. Y GARDNER, S. (2005). Dance classe, youth culture and public health. *Youth studies Australia*, 24(4), 14-20.

- FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2021). Aprendizaje cooperativo. En A. PÉREZ-PUEYO, D. HORTIGÜELA-ALCALÁ y J. FERNÁNDEZ-RÍO (coords.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. León: Universidad de León.
- FOLGUEIRAS, P.; GONZÁLEZ, E. y PUIG, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- FRANCISCO, A. y MOLINER, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13(4), 69-77.
- FURCO, A. (2002). Is service-learning really better than community service. A study of high school service programme outcomes. En A. FURCO y S. A. BILLIG (eds.), *Service learning: The essence of Pedagogy* (vol. 1). Greenwich C.T. Estados Unidos.
- GARCÍA-RUSO, H. (2000). Danza y Universidad. Adaxe. *Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 16, 133-144.
- GILES GIRELA, F. J.; RIVERA GARCÍA, E. y TRIGUEROS CERVANTES, C. (2021). Gestión de Aula del alumnado universitario en una propuesta de Aprendizaje Servicio en Educación Física en Comunidades de Aprendizaje. *Retos*, 39, 224-230.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- HUANG, S. Y.; HOGG, J.; ZANDIEH, S. y BOSTWICK, S. B. (2012). A ballroom dance classroom program promotes moderate to vigorous physical activity in elementary school children. *Am J Health Promot*, 26(3), 160-165.
- KAGAN, S. y KAGAN, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- MURILLO-GARCÍA, Á.; VILLAFAINA, S.; ADSUAR, J. C.; GUSI, N. y COLLADO-MATEO, D. (2018). Effects of Dance on Pain in Patients with Fibromyalgia: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 18, 1-16.
- NAVARRO, D.; COLLADO, J. A. y PELLICER, I. (2020). *Modelos pedagógicos en Educación Física*. #familiaedufis
- OLIVEIRA, S. M.; SIMOES, H. G.; MOREIRA, S. R.; LIMA, R. M.; ALMEIDA, J. A.; RIBEIRO, F. M.; PUGA, G. M. y CAMPBELL, C. S. (2010). Physiological responses to a tap dance choreography: comparisons with graded exercise test and prescription recommendations. *J Strength Cond Res*, 24(7), 1954-1959.
- REQUENA-PÉREZ, C. M.; MARTÍN-CUADRADO, A. M. y LAGO-MARÍN, B. S. (2015). Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 37-44.
- SCHROEDER, K.; RATCLIFFE, S. J.; PEREZ, A.; EARLEY, D.; BOWMAN, C. y LIPMAN, T. H. (2017). Dance for Health: An Intergenerational Program to Increase Access to Physical Activity. *Journal of Pediatric Nursing*, 37, 29-34.
- SVENDLER NIELSEN, C.; BURRIDGE, S. y ROBINSON, K. (2015). *Dance Education around the World: Perspectives on Dance, Young People and Change*. New York: Routledge.
- TRAVER MARTÍ, J. A. y GARCÍA-LÓPEZ, R. (2004). La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica de puzzle de Aronson. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 419-437.

LA FORMACIÓN EN EXPRESIÓN CORPORAL EN EL INEFC DESDE SU CREACIÓN HASTA LA ACTUALIDAD. UNA HISTORIA DE SINERGIAS

Teaching-Learning Processes in Body Expression at the INEFC from its Creation to the Present Day. A History of Synergies

Silvia GARCÍAS DE VES

Grupo de investigación en la Didáctica de la Actividad Física para la Educación, la Cultura y el Bienestar (DECUBIAF), Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC), Universitat de Lleida

Correo-e: sgarcias@gencat.cat

Mercè MATEU SERRA

Grupo de investigación Sistemas Complejos y Deporte, INEFC, Universitat de Barcelona

Correo-e: mercemateu@gencat.cat

Luciana SPADAFORA

Grupo de investigación en la Didáctica de la Actividad Física para la Educación, la Cultura y el Bienestar (DECUBIAF), INEFC, Universitat de Lleida

Correo-e: luli.spada@gmail.com

Carlota TORRENTS MARTÍN

Grupo de investigación Sistemas Complejos y Deporte, INEFC, Universitat de Lleida

Correo-e: ctorrentsm@gencat.cat

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

Recibido: 30 de septiembre de 2022

Envío a informantes: 16 de octubre 2022

Aceptación definitiva: 21 de diciembre de 2022

RESUMEN: La Expresión Corporal (EC) es, conjuntamente con la Danza, una asignatura obligatoria en los Grados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD) de España. Actualmente, en el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC), esta asignatura se compone de seis créditos ECTS (60 horas). En los centros de Barcelona y Lleida, las profesoras de esta asignatura fomentan esta actividad expresiva dentro y fuera de la misma organizando cursos de formación continuada específicos de EC o mediante actividades extraacadémicas. Este manuscrito pretende aproximarse a la escritura de no ficción creativa, al reunir los relatos de cuatro mujeres explicados en primera persona. Tras su lectura se observan puntos en común entre ellas y cómo el trabajo en equipo ha facilitado la creación de un contexto óptimo para la emergencia de ideas creativas, organización de grupos artísticos, eventos o actividades que constituyen, de manera no formal, una formación paralela al grado. Esa formación ha sido el motor para muchas y muchos estudiantes que han orientado su carrera profesional al ámbito artístico del movimiento, ya sea como docentes o como artistas.

PALABRAS CLAVE: carrera profesional; extensión universitaria; transferencia; actividades extracurriculares; educación superior.

ABSTRACT: Body Expression (BE) is, together with Dance, a compulsory subject in the Bachelor's Degrees in Physical Activity and Sport Sciences (CAFYD) in Spain. Currently, at the National Institute of Physical Education of Catalonia (INEFC), this subject consists of six ECTS credits (60 hours). In the centers of Barcelona and Lleida, the teachers of this subject encourage this expressive activity inside and outside the centers by organizing specific continuing education courses in BE or through extra-academic activities. This manuscript aims to approach the writing of creative non-fiction by bringing together the stories of four women told in the first person. After reading it, we can see points in common between them and how teamwork has facilitated the creation of an optimal context for the emergence of creative ideas, the organization of artistic groups, events or activities that constitute, in a non-formal way, a parallel training to the degree. This training has been the driving force for many students who have oriented their professional careers towards the artistic field of movement, either as teachers or as artists.

KEY WORDS: professional career; university extension; transfer; extracurricular activities; higher education.

1. Introducción

EN LOS GRADOS DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE se incluye la asignatura de Expresión Corporal y Danza. Concretamente en el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC), es una asignatura obligatoria de primer ciclo de seis créditos ECTS. Esta carga crediticia es a menudo insuficiente para dar una formación que permita que las y los graduados tengan seguridad a la hora de impartir contenidos relacionados con la Expresión Corporal (Archilla, 2013; Cañadas, Santos-Pastor y Castejón, 2019; Gil, 2016; Montávez, 2012). No obstante, las actividades de expresión corporal han sido tradicionalmente muy valoradas en el INEFC, y se han promocionado gracias al trabajo en equipo del profesorado, garantizando que todas las personas interesadas puedan tener una formación amplia durante

sus años como estudiantes. El INEFC está constituido por 3 centros, uno en Barcelona, otro en Lleida y, desde el curso 2021-2022, otro en la Seu d'Urgell. Además, para facilitar la organización de actividades físicas y deportivas, existe el club INEF, tanto en Barcelona como en Lleida, que promueve el deporte entre el estudiantado, y también se ofertan actividades para la ciudadanía. Este tipo de actividades podría definirse como de extensión universitaria, entendiendo que estas tienen un papel articulador que favorece la relación y la posibilidad de aproximación entre sujetos e instancias universitarias, diversos grupos y entidades sociales, con la finalidad de compartir e intercambiar ideas, conocimientos y proyectos (Fresán, 2004). Este concepto parece estar más extendido en universidades latinoamericanas (Menegaldo y Bortoleto, 2021; Tommasino y Cano, 2016) ya que en España la literatura que se ha encontrado es más escasa y puede deberse a que no existe una unificación del concepto. Por ejemplo, Díaz-Iso *et al.* (2020) consideran que las actividades extracurriculares impactan positivamente y de manera significativa sobre el alumnado, generando satisfacción y sentido de pertenencia. Además, ofrecen una enseñanza interactiva teniendo en cuenta los intereses del alumnado y aumentan la motivación e implicación en el aprendizaje, dando nuevas oportunidades a los y las estudiantes. Otros/as autores/as como Garcías *et al.* (2022) siguen la línea de extensión universitaria y también exponen sus beneficios. Otra posible aportación de este tipo de actividades es que facilitan la transferencia del recién licenciado/a o graduado/a al mundo profesional. Por este motivo, este manuscrito trata de reflejar, a través de una técnica aproximada a la escritura de no ficción creativa, cuatro relatos donde las mismas autoras son las protagonistas de las historias. Del análisis de sus experiencias vitales relacionadas con la expresión corporal, las artes escénicas y la institución en la que se encuentran, así como la influencia de la vida de una sobre otra, podemos extraer los beneficios profesionales de este tipo de actividades extracurriculares, así como el recorrido de la propia institución en la promoción y fomento de las actividades relacionadas con la expresión corporal.

2. La historia de «M»

Desde niña, pasé horas moldeando mi cuerpo, mi ser, desde la gimnasia artística. Mi acercamiento a la vivencia del cuerpo se realizaba desde el principio de juego agnóstico, del griego *agon* (competir, compararse).

2.1. *Finales de los años setenta. El «click»*

Mi asistencia a finales de los años setenta al espectáculo titulado *Juan Salvador Gaviota*, del mimo norteamericano Stewy, supone un punto de inflexión: la acrobacia puesta al servicio de la explicación de una historia sobre la libertad, basada en la obra de Richard Bach del mismo título. ¡Me identifico al instante; yo también quiero hacer esto! A partir de entonces me adentré en el trabajo corporal bajo el principio de la *mimicry* (representación, ficción, simulacro). Empiezo a formarme en el lenguaje de la expresión corporal, la danza, el mimo y el teatro del gesto. Mi pasión por el cuerpo físico y sus posibilidades de expresión acrobática me llevan al lenguaje del circo, el dominio del *ylinx* (riesgo, vértigo, inversión), de la relación con el objeto y los aparatos, al servicio de una idea, de un tema, de una narrativa.

2.2. *¡Vibro! 1981*

Mis deseos se concretan en la oportunidad de vivir el sueño de mi vida, trabajar desde el cuerpo, compartiendo mi anhelo con otras personas. Formé parte del equipo de las cuatro personas que iniciamos el *Aula Municipal de Teatre* de Lleida (1981), donde me comprometí con la preparación física y los lenguajes artísticos corporales. La formación continuada y la reflexión permanente se entrelazaron. La Escuela Municipal de Expresión, Comunicación y Psicomotricidad de Barcelona, el Institut del Teatre de Barcelona en su sede de la calle Elisabets y las escuelas de danza de Lleida y Barcelona (Escola de dansa Mercè Mor, La Fàbrica, Cadaqués Center, Anna Maleras, Sitges Dansa Internacional, entre otras muchas personas y entidades formativas), a través de sus cursos de invierno y las formaciones en verano, me brindaron la oportunidad de aprender con excelentes formadores. Entre estos, Patricia Stokoe, Pawel Rouba, Mariona Cortés (danzas del mundo), coreógrafos y coreógrafas de renombre mundial, amén de muchos otros docentes, que, junto al surgimiento durante la transición democrática de numerosas compañías que trabajan a partir del gesto (Comediants, Tricycle, Vol·Ras, Els Joglars o La Cubana, entre otras, así como la primera edición de la Fira de Teatre al carrer de Tàrrrega), impulsaron la ebullición del lenguaje de la expresión corporal. Años de coreografías, de coreometrías, de colaboración en múltiples talleres y espectáculos generados desde mi querida Aula Municipal de Teatre de Lleida, así como desde otros colectivos artísticos.

Y, en paralelo, el gran desafío: el inicio de la Licenciatura en Educación Física en el *Institut Nacional d'Educació Física*, INEFC centro de Lleida (1982), donde impartí en primera instancia asignaturas relacionadas con la Gimnasia Artística Femenina y la Expresión Dinámica (denominación inicial de la posterior asignatura de Expresión Corporal), que reproducía la terminología utilizada en el INEF de Madrid y en el INEFC de Barcelona.

2.3. *¡Años de innovación y aventura!*

Proponemos extender el concepto de educación física a la práctica con personas mayores (expresión y danza incluidas); el potencial de la expresión corporal se amplía a todos los colectivos, edades y condición social, y van tomando cuerpo las formaciones complementarias, bajo el epígrafe de Cursos monográficos de invierno, Cursos de verano y Créditos de libre elección, en los que introducimos la Pedagogía de las artes escénicas motrices, las Técnicas de circo aplicadas a la Educación Física (desde una perspectiva pedagógico-artística), los cursos de Bailes latinos, Bailes de Salón, Danza contemporánea, Expresión a través de las danzas del mundo, Mimo y teatro del gesto, y la, por entonces incipiente, modalidad de Danza urbana (Mateu, 2021, en Bortoleto [coord.]).

Un estudio de la evolución temática de los mismos, así como de las áreas y temas desarrollados en otras formaciones de invierno y verano como Rosa Sensat en Barcelona o los cursos de Zamora por la Universidad de Salamanca, serían indicativos de las tendencias expresivas que se iban conformando en cada periodo.

El regreso de París de un antiguo profesor de mimo y pantomima me inquietó lo suficiente como para acercarme a la capital francesa a mediados de los años ochenta y adentrarme durante un año en el trabajo de mimo corporal dramático de Étienne

Decroux, al que reconozco como uno de mis grandes maestros en relación al amor por la poética del gesto. El *Centre de Danse du Marais* y la escuela de circo de Annie Fratellini también forman parte de este periodo de formación, a la que se une la reflexión sobre el significado del trabajo «con, en, desde» el cuerpo. Las palabras del maestro Étienne Decroux «Cabeza de actor, cuerpo de atleta y corazón de poeta» han significado y significan el buque insignia de mi trabajo y propuestas, en sesiones y talleres.

Además, tras mi regreso de Francia se empieza a gestar la idea de salir a la calle, a la plaza, para compartir con la ciudadanía nuestras creaciones. Y empiezan las actuaciones del Club INEFC en las plazas del centro de Lleida. La idea surge en París, donde, una vez al trimestre, se trasladaban los entrenamientos del equipo femenino de *Gymnastique Artistique* (con quienes estuve colaborando en el INSEP¹) durante mi estancia parisina.

2.4. Años 90: ¡El gran regalo!

Las primeras promociones del INEFC entran en el ámbito laboral. Los antiguos alumnos y alumnas se convierten en compañeros-as y colaboradores-as. El alumno deviene docente. Los papeles se intercambian. Nos convertimos en participantes habituales de eventos nacionales e internacionales a través de la Gimnastradas nacionales e internacionales en las que introducimos nuestra aportación desde una visión que pone el acento en «lo artístico y lo sensible» acompañando «lo gimnástico». Las Gimnastradas, con una lógica interna a caballo entre el deporte y el arte, se convierten en magníficos escaparates de presentación de los trabajos colectivos del INEFC, centro de Lleida. Surgen los primeros grupos semiprofionalizados: Le Foc, Mala-G o Flip-Flop (Figuras 1, 2 y 3), a partir de la riqueza creativa de algunos de nuestros alumnos y alumnas, de la necesidad de representación, de creación de espectáculos y de preparación de nuevos materiales didácticos (Mateu, 2013).

FIGURA 1. Acrobatics Ok, en la *plaça Sant Francesc*, Lleida 1991. Club INEF Sección Expresivo Gimnástica.



¹ Institut National des Sports et l'Éducation Physique.

FIGURA 2. Flip-Flop Club INEF. Actuación ExpoLleida 1997.



FIGURA 3. Flip-Flop, *plaça Sant Joan* 1988. Sección Expresivo-Gimnástica. Club INEF Lleida.



Y, asimismo, llegan los refuerzos: la gran aportación de Jesús Marco y la visita a nuestro centro desde Brasil de Marco Antonio Coelho Bortoleto, para finalizar su tesis doctoral, suponen otro punto de inflexión. Nuevas ideas, entendimiento mutuo, largas conversaciones y un gran número de acciones y publicaciones derivadas de nuestras horas de encuentro común.

A finales de los años noventa y principios del nuevo siglo, a este refuerzo humano desde el contexto del alumnado hay que añadirle el excelente ambiente que se respira entre el profesorado y el personal de administración y servicios en relación con la expresión corporal, y que me consta que se mantiene y acrecienta en la actualidad. Son muchos los profesores y profesoras, algunos por cierto exalumnos de las primeras promociones, que siguen en contacto con las actividades que proponemos, las refuerzan e incluso participan activamente en muchas de ellas. Cabe mencionar el gran trabajo de la profesora Marta Castañer, que introduce en la Universitat de Lleida la danza contemporánea con la creación del grupo *Esbós Dansa*. Y aquí es donde entra la propuesta del profesor de rugby y actividades acuáticas, Alfredo Joven, enamorado de la actividad artística, que aglutina a muchísimas personas (profesorado, PAS, alumnado y empresas externas) en la creación, desarrollo y gira del espectáculo *Aquamàgics*, que en el 2003 se estrena en el festival Grec de Barcelona, en la piscina de Montjuïc, y que ha supuesto un sello de por vida en las personas que participamos en el mismo y en los espectadores y espectadoras que disfrutaron de las distintas representaciones en distintos formatos y localizaciones geográficas.

2.5. *Y entre tantos otros y otras, «S»*

El potencial artístico del ser humano se pone de manifiesto en todo el colectivo. Se acrecienta el interés y el ambiente en torno a la expresividad del cuerpo, y, entre otras muchas personas que alimentan este potencial, «S» personaliza un grupo de alumnos y alumnas, de exalumnos y exalumnas, con un perfil similar asociado a la creación, a la pedagogía artística desde la Educación Física y a la profesionalización en este ámbito. Su gran quehacer, energía física y alma emocional la llevan a la profesionalización en una compañía artística, *Mayumana*, a la que admiramos por su investigación en torno a la percusión corporal y el trabajo sobre el sonido del propio cuerpo, y del cuerpo y los objetos.

2.6. 003: *salida de la zona de confort*

«S» crece en aquellos años desde su actividad artística y «M» tiene la oportunidad de cambiar su lugar geográfico de trabajo, entrando en el INEFC Barcelona para continuar con el trabajo de su antecesor, el admirado profesor polaco Pawel Rouba (actor, en sus inicios, del reconocido Teatro Pantomima de Wroclaw). El reto es inmenso, la decisión difícil, pero el peso de lo afectivo-personal, y el deseo de proponerme seguir en contacto con mis queridas personas del INEFC de Lleida, hacen que vea viable mi incorporación laboral al centro de Barcelona. Este traslado posibilita que «C», una gran profesional en el ámbito del deporte artístico y la expresión corporal, se incorpore al INEFC centro de Lleida.

La red se amplía, y las posibilidades de conexión entre el centro de Lleida y el de Barcelona, hasta entonces bastante desaprovechadas, aumentan, lo cual lleva al enriquecimiento del alumnado y al intercambio docente en esta área entre ambos centros. La conexión entre los dos INEF se traduce en innumerables acciones, pedagógicas, artísticas y sociales. Es importante mencionar la gran red que, en paralelo, teje AFYEC (asociación de profesionales de la Actividad Física y la Expresión Corporal), promovida en su germen por Ana Pelegrín, profesora del INEF de Madrid. La asociación es prototipo de conexión, enriquecimiento mutuo y ejemplo del extenso tejido personal, docente y artístico, que puede establecerse entre las áreas de conocimiento que conforman las áreas del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, y es la conexión con los centros de formación del alumnado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Barcelona, como gran urbe, dificulta muchas de las actividades en contacto con la ciudadanía que una ciudad mediana como Lleida facilita. Aun así, y desde su primera edición en el curso 2003-2004, celebramos año tras año el *Día internacional de la Dansa i el Circ*, y conmemoramos durante el curso actual, 22-23, la 20.^a edición. Día «expresivo» por excelencia en el centro de Barcelona, en el que alumnado del centro, exalumnos que han hecho de la danza y el circo su modo de vida, e incluso el PAS del centro, contribuyen al acto con sus creaciones. Mencionar también al grupo de danza eMotion (Valls, 2022) (Figura 4), formado por alumnado y exalumnos del centro que durante los últimos años han mantenido encendida la llama de la creación con su participación en actos deportivos, institucionales, comunitarios y ciudadanos.

FIGURA 4. E-motion del INEFC Barcelona en el EXFIMER organizado por AFYEC en Lleida 2017.



2.7. *Mediados de la década del 2000: jaire fresco!*

Procedente de la actual Universidad Nacional de Artes de Buenos Aires se instala en España «L», alguien con quien comparto la reflexión sobre la importancia del circo como lenguaje expresivo, educativo y artístico.

Impulsamos *l'Escola de circ* en el club INEF centro de Barcelona, amén de seguir con las formaciones iniciadas en los años noventa. Con posterioridad, «L» se traslada a Lleida, donde continúa con el proyecto de circo y comparte formaciones vinculadas a la expresión corporal.

A esta red de afectos, proyectos artísticos y educativos, reflexión y acciones innovadoras, tejida con el tiempo, hay que sumar a muchas personas (alumnos actuales, exalumnos, profesorado, PAS, servicios municipales, empresas, etc.) que también podrían formar parte de este artículo, ya que han contribuido con su tiempo y potencial creativo a enriquecer el proyecto de Expresión Corporal de la institución formativa INEFC.

3. La historia de «C»

Por fin iba a presentar un trabajo de investigación en un congreso. Acababa de finalizar la carrera y decidí presentarme a uno que se organizaba en el INEFC de Lleida. Las expectativas se cumplieron: disfruté conociendo a muchos profesionales y aprendiendo sobre ciencias del deporte. Curiosamente, lo que más recuerdo de aquel congreso no son las ponencias, ni los contactos que hice, ni siquiera la fiesta del último día, que seguro que no me perdí, sino la emoción que sentí al ver el estreno del espectáculo *Aquamàgics*, en la piscina del INEFC, en el que participaban profesores y estudiantes del centro, dirigidos por el profesor Alfredo Joven. Natación sincronizada, danza, acrobacia, canto, teatro... ¿cómo podían haber creado ese espectáculo en el entorno universitario? ¿Cómo se podía conseguir que tantas personas se involucraran en un proyecto artístico en un INEF? No daba crédito, tal fue mi fascinación que me quedó claro que ese era el mejor lugar en el que podía trabajar en el futuro. Esa opinión fue fortaleciéndose al participar en Gimnastradas como estudiante con el INEFC de Barcelona, donde me encontraba con compañeros de Lleida que presentaban propuestas, lideradas por su profesora de Expresión Corporal, «M», que iban mucho más allá de la gimnasia, con dragones, malabares y acciones poéticas. Nunca he sido de ponerme metas cerradas, pero casualmente, cuatro años después, «M» decidió cambiar de vida e irse a Barcelona, por lo que inesperadamente en Lleida apareció un huequecito para mí.

Llegué a Lleida poco después de haber visto de nuevo el espectáculo *Aquamàgics*, esta vez en el Festival Grec de Barcelona, donde tuvo 4100 espectadores, y en el que ya participaba «S» como acróbata y bailarina. Ya en Lleida, un poco angustiada por sustituir a «M», mi único alivio fue que mis estudiantes iban a ser de primer curso, con eso esquivaba un poco las odiosas comparaciones. Tenía claro que debía mantener en la medida de lo posible su legado, por lo que nada más llegar organicé un nuevo grupo de danza con estudiantes y talleres de acrobacia para presentar coreografías en las Gimnastradas, para actuar en la fiesta mayor de la ciudad, una tradición instaurada por «M» muchos años atrás y que desde entonces organizamos conjuntamente para

facilitar el encuentro con los grupos del INEFC de Barcelona o cualquier evento organizado por el INEFC en el que se nos requiera. La instrumentalización del grupo se realizaba con la participación del club INEF, el organismo que permitía gestionar las instalaciones en horario no lectivo, entre otras facilidades. Al grupo llegó una alumna aventajada, «S», que ya tenía mucha experiencia por haber participado en los grupos liderados por «M» y por Alfredo Joven. ¡Qué coordinación! No exagero si digo que ha sido la alumna con más coordinación motriz que he tenido nunca. Con ese talento, poco duró la alegría en la casa del pobre, un año después la ficharon en una de las mejores compañías del mundo de danza y percusión. No fue la única estudiante cuya formación en el INEFC la llevó a dedicarse profesionalmente a las artes escénicas. A lo largo de los años, he disfrutado con muchas y muchos estudiantes que han participado en los diferentes grupos de danza y expresión que han optado por esa salida profesional que no consta en el plan de estudios: las artes escénicas. Las salidas profesionales de los grados en Ciencias del Deporte en España se centran principalmente en la enseñanza en secundaria, el ejercicio físico para la salud, la gestión deportiva o el entrenamiento. Ningún grado forma específicamente para dedicarse profesionalmente a ser intérprete o docente de artes del movimiento, como la danza o el circo. No obstante, diversos participantes de los grupos que se han ido formando a lo largo de los años han decidido orientar su carrera profesional a este ámbito, convirtiéndose en bailarinas/es o acróbatas, principalmente.

Liderados por otra profesora del INEFC, Marta Castañer, la Universidad de Lleida también ofrecía talleres de danza. Los aproveché para seguir formándome y para participar en proyectos artísticos de la provincia de Lleida con el *grupo Esbós Dansa*. Para seguir creciendo en el ámbito de la expresión corporal, dos años después de mi llegada a Lleida, realicé una estancia en el Instituto Nacional de Artes de Buenos Aires, en el que capacitan en docencia y coreografía en Expresión Corporal. Allí conocí a una estudiante, «L», que trabajaba como profesora de acrobacia aérea, gimnasia y expresión corporal. Fui a ver alguna de sus clases y me sedujo su forma de enfocar la docencia en actividades relacionadas con un deporte que, tradicionalmente, en España se ha entrenado mediante métodos muy analíticos y con criterios pedagógicos discutibles. «¡Tienes que venir al INEFC a mostrarnos tu forma de trabajar, «L»!», le dije ni corta ni perezosa, y al año siguiente ya estaba dando un curso de verano en el INEFC de Lleida y otro en el INEFC de Barcelona sobre circo y Educación Física. Con «L», en el INEFC de Lleida aprendimos que la expresión corporal no solo era importante para poder dedicarse a las artes escénicas o para poder impartir Educación Física, sino también para aplicar una metodología de enseñanza-aprendizaje que transforma el entrenamiento de deportes como la gimnasia, dándole mucha más importancia al juego, al reto, al placer y a la educación integral de las personas.

Ese descubrimiento no podían disfrutarlo solo los pocos participantes de los cursos de verano, y en 2017 se abrió la posibilidad de que el club INEF iniciara una escuela de circo en Lleida, dirigida por «L», ofreciendo el servicio no solo al alumnado del INEFC, sino también a toda la ciudad. Desde entonces, el alumnado del INEFC puede formarse en expresión corporal, danza y circo gracias a los cursos y talleres que organiza el club INEF, y la ciudadanía, en especial las niñas y los niños, pueden aprender circo y acrobacia aérea sin moverse de su ciudad. Fue por aquel entonces cuando «S», después de actuar en los mejores teatros del mundo, volvió a Lleida para realizar el doctorado y colaborar con la asignatura de Expresión Corporal y Danza.

Entre las tres, con el soporte de la estructura del club INEF y el apoyo de toda la institución (profesorado y personal de administración y servicios), articulamos también los grupos que siguen participando en actividades universitarias, especialmente en los encuentros interuniversitarios de Expresión Corporal y Danza que organiza AFYEC; en las actuaciones en diferentes eventos, como la fiesta mayor, las muestras de artes escénicas, o incluso en encargos por parte de otras instituciones o en congresos académicos (los grupos del INEFC han actuado en la inauguración de congresos como el del European College of Sport Sciences, en 2013, o en el de la Federación Internacional de Educación Física, en 2019). Gracias a esta formación complementaria, la asignatura de Expresión Corporal y Danza, obligatoria en el grado de Ciencias del deporte y en los dobles grados que impartimos, puede tener continuidad para todos aquellos que tengan interés en este tipo de prácticas motrices. También en los últimos años, la demanda social ha propiciado la creación de la comisión de igualdad del INEFC, con la que colaboramos realizando *performances* sobre la discriminación de la mujer en el deporte por motivos de género. Estas acciones han tenido tal repercusión que organizaciones feministas de la ciudad o instituciones políticas como la Diputació de Lleida han solicitado la participación de nuestros grupos en eventos conmemorativos relacionados con la igualdad de género.

«El día anterior al que escribí esta historia fue la primera sesión del nuevo curso con el grupo de danza. ¡Tenemos tres semanas para preparar una actuación para la entrega de premios a deportistas y entidades del Pirineo y Arán! ¡Esto no para!» (Figura 5).

FIGURA 5. Estudiantes y profesora del INEFC de Lleida (Carlota Torrents) que forman parte de la actividad de expresión y danza del Club INEF Lleida, participando en el IV Acto de Reconocimiento a deportistas y entidades en el *Alt Pirineu i Aran* (Sort, 2022). Fotografía de Toni Grasses.



4. La historia de «S»

Comencé en el mundo del deporte, la gimnasia, a mis cuatro añitos. Muy rápidamente brillé en esta disciplina ya que con tan solo nueve años me clasificaba como campeona de Baleares de Gimnasia Rítmica en categoría alevín y me dispuse a participar en mi primer Campeonato de España, en Murcia, con tres montajes coreográficos: manos libres, cuerda y pelota. Paralelamente a la alta exigencia de esta modalidad deportiva, encontraba tiempo para dedicarme a otras actividades vinculadas con el teatro, la danza y la música, ya que en el colegio donde estudiaba ofrecían una amplia oferta de actividades extraacadémicas intelectuales, deportivas y artísticas. Desde bien pequeña ya sentí qué quería ser de mayor: bailarina, profesora y detective. Por este motivo, al finalizar los estudios (BUP y COU) y superar la selectividad, me aventuré con la carrera CAFYD en el INEFC de Lleida (1999). En este momento conocí a «M», ya que ella fue mi profesora de la asignatura de Expresión Corporal y Gimnasia Deportiva durante todo el primer curso. Ese mismo año participé en mi primer congreso en CAFYD que organizaba el mismo INEFC de Lleida y me quedé perpleja delante del despliegue artístico que se proponía desde esta misma institución. *Aquamagics. Un sueño de agua* era un espectáculo que se representaba en la piscina y combinaba teatro, humor, acrobacia y danza, tanto en el agua como fuera. Afortunadamente, unas semanas más tarde, el profesor Alfredo Joven y la profesora «M» hacían audiciones para una nueva edición de *Aquamagics*. No me lo pensé en absoluto y me presenté con alguna compañera de carrera. Superé las pruebas tras mi actuación y mis habilidades gimnásticas, de las cuales aún recuerdo cómo «M» había bautizado uno de mis movimientos ondulatorios y que aún me caracterizan, una acrobacia de gimnasia denominada gusano pero realizada sobre mi espalda, es decir, en prono, con el nombre de *sa ona* (que significa la ola en mallorquín).

En el año 2000 ya estaba involucrada en el espectáculo acuático e implicada con otro grupo de baile (*Mala-G*) compuesto por compañeras de carrera que querían bailar y hacer sus propias creaciones. Imagino que su influencia en el centro fue positiva porque «M» me vinculó a un doctorando desplazado de Brasil a España, el actual Dr. Marco Antonio Coelho Bortoleto, y participamos conjuntamente en una propuesta académica (de créditos de libre elección) para crear un montaje coreográfico y representar en la Gimnastrada del año 2000 que se organizaba en Cáceres.

Mi licenciatura se constituía de unos créditos mínimos de asignaturas obligatorias, otros créditos mínimos de asignaturas optativas y otros créditos mínimos de libre elección. En este planteamiento académico pude ver un camino lleno de posibilidades para acercarme cada vez más a ese sueño de ser bailarina, gracias a la gran oferta de actividades artísticas que tenía el INEFC de Lleida en su momento. Por tanto, casi todas mis elecciones en las actividades de créditos de libre elección estaban relacionadas con las propuestas artísticas que «M» hacía en la institución, como rueda cubana, bailes de salón, técnicas de circo, rueda alemana, funky, participación en Gimnastradas, etc. Y el hecho de formar parte del grupo de artistas seleccionados/as para *Aquamagics* y del grupo autogestionado *Mala-G* me nutrió y enriqueció artísticamente. Me profesionalicé paralelamente a mis estudios académicos ya que comencé a ser formadora de profesorado y de estudiantes del Grado con formación permanente especializada en Expresión Corporal, creación de coreografías y danza. Al mismo tiempo, fui contratada como artista por Poliedrics S. L., la empresa que lideraba el profesor Alfredo

Joven, y participaba en eventos deportivos, es decir, transformábamos pabellones y piscinas en teatros. Destacando, por poner algunos ejemplos, la inauguración de la Copa Davis en Sevilla (2003) (Figuras 6, 7 y 8), la participación en el Festival GREC de Barcelona (2003), los Campeonatos Europeos de Natación celebrados en Madrid (2004) y mantener actuaciones durante tres temporadas de verano seguidas en el parque temático de Terra Mítica (2003, 2004 y 2005).

FIGURA 6. Participación de *Mala-G* junto al Niño de Pura en la Copa Davis (Sevilla, 2003). Alfredo Joven, fundador de Poliedrics, se encuentra al fondo a la derecha, con gafas.



FIGURA 7. Vanessa Aguilera, Marta Casals y Silvia Garcías (integrantes de *Mala-G*) en su actuación de la Inauguración de la Copa Davis (Sevilla, 2003).



FIGURA 8. Marco Antonio Coelho Bortoleto y Gemma Palomar en su actuación de la Inauguración de la Copa Davis (Sevilla, 2003).



Conseguí licenciarme en el 2003 y fue cuando decidí seguir vinculada con Poliedrics y comencé una nueva aventura junto a «C», quien, al llegar a Lleida para sustituir a «M» que se había desplazado al centro de Barcelona, retomó su proactividad hacia la expresión corporal, la danza y las artes escénicas promoviendo mayoritariamente la actividad de danza desde el Club INEF Lleida con un grupo de danza compuesto por estudiantes y egresados/as de CAFYD. Dos años más tarde, en diciembre de 2005, y con todo este bagaje artístico, me presenté a unas audiciones en Madrid para probar suerte y formar parte de la compañía internacional *Mayumana*. A pesar de que mis expectativas no eran demasiado elevadas, por falta de autoestima y de seguridad en mí misma, superé las pruebas y tuve que tomar decisiones importantes en mi vida. Aventurarme a vivir en gira con esta compañía israelita implicaba dejar mi compromiso con Poliedrics S. L. y todo lo que conllevaba, dejar Lleida y comenzar una relación a distancia con mi pareja de aquel entonces. Afortunadamente todo mi entorno apoyó mi decisión e incluso me animó a vivir esta experiencia tan exclusiva de girar por el mundo con una compañía reconocida mundialmente. Así que, de este modo, conseguí hacer realidad dos de mis sueños de niña: ser bailarina y docente. Me faltaba uno y... no termina aquí mi paso por Lleida.

Debí dejar huella en mi paso porque el INEFC y el Club de Lleida y tanto Alfredo Joven, como «C» y «M» siempre que pudieron contaron conmigo para cuestiones artísticas e incluso didácticas. De hecho, fue en 2008, en los cursos de verano que se organizaban en el INEFC de Barcelona donde, además de dar una formación específica de Percusión Corporal, participé como alumna en otras formaciones y tuve el honor de coincidir con «L». Conectamos muy fuertemente y comenzó una nueva amistad. Con «L» nos encontramos nuevamente en 2011, aunque en esa ocasión en Argentina, donde, gracias a su hospitalidad y su generosidad, conocí su escuela de circo *Estilo Balanceado*.

En 2014 «S» siente que su carrera profesional con *Mayumana* ha llegado a su fin y se despide de sus compañeros/as, pero, como por arte de magia, van surgiendo colaboraciones. Por ejemplo, «L» me propuso dar una formación conjunta en el INEFC de Barcelona y nos aventuramos, de tal modo que comenzamos a crear equipo. Un año más tarde, regresé a Mallorca y después de diez años de haber estado en la lista de interinos como profesora de educación secundaria especializada en Educación Física, me llamaron para hacer una sustitución. Curiosamente, los maravillosos planes del Universo, me proponen un contrato de sustitución muy corto que enlacé con una plaza que salió en el INEFC de Barcelona a raíz de una reclamación de «M» para la asignatura de Expresión Corporal y Danza. Por tanto, en este momento «M» y «S» nos convertimos en compañeras de asignatura y de despacho (2016-2017). En los siguientes cinco años quedo vinculada con la institución con las materias de Gimnasia, Juego Motor y Expresión Corporal y Danza, siendo compañera de «C» de despacho, asignatura e incluso sobre el escenario. También vuelvo a vincularme con Alfredo Joven, quien empieza a dirigirme la tesis doctoral, y comparto piso con «L», quien se había aventurado a asentarse en España para implantar su Escuela de Circo en el Club INEF Lleida.

Desde mi regreso a Lleida, he sido coordinadora de la Sección de Expresión, Circo y Danza del Club INEF Lleida junto a «C» y «L», promoviendo todo aquello que había vivido en mi época de estudiante universitaria y apoyando actividades y eventos para participar, como por ejemplo los encuentros interuniversitarios que organiza AFYEC.

Para finalizar, y llegar a su siguiente estación de este tren llamado vida, cabe destacar que consigo mi último sueño: ser detective. En julio de 2022, fui condecorada doctora Cum Laude en CAFYD, con una tesis doctoral codirigida entre Alfredo Joven y Eloísa Lorente, tutorizada por «C» y evaluada por «M» como presidenta del Tribunal (Figura 9).

FIGURA 9. Defensa de tesis de «S» en el INEFC de Lleida donde «M», «C», «L», Alfredo Joven y Marta Casals, entre otras personas, forman parte de este momento, de esta historia interrelacionada (Lleida, 2022). Fotografía de Ramón Torralba.



5. La historia de «L»

Conocí a «C» en el último encuentro de EC que se hizo en la Universidad Nacional de Artes, en el 2005, en Buenos Aires, Argentina; ciudad y país de donde soy oriunda. Una amiga se acercó a mí y me dijo «¡tienes que conocer a una licenciada de Educación Física que enseña EC en un INEF en Lleida, España, que tienen muchas cosas en común!». La invité a una clase que daba de acrobacia aérea en la nave en la que trabajaba orientada a la tarea y, en especial, utilizaba el *contact improvisation* para la entrada en calor, una práctica que sé que a «C» le gustaba mucho en esa época. Después de dar mi clase «C» se acercó y me preguntó:

«C» - ¿Cuándo vienes a Cataluña?

«L» - ¡No sé! ¡Cuando tú me invites!

«C» - ¡No! ¡Cuando tú quieras!

A partir de ahí, en el 2007, estaba cumpliendo un sueño que era viajar y dar formaciones. No obstante, le comenté a «C» que debería conseguir otra formación porque el dinero no me alcanzaba para emprender el viaje, y es en ese momento cuando me pasa el contacto de «M» y nos conocemos por primera vez. Tanta fue la generosidad de «C» como de «M», que, a partir de esa sinergia, en ese mismo año 2007, di mi primer curso de verano en INEFC de Lleida junto a «C» y realicé otro curso de verano en el INEF de Barcelona de la mano de «M».

Por cuestiones ajenas a nosotras, fue la última ocasión durante unos cuantos años para ofrecer cursos de verano en el INEFC de Lleida. Sin embargo, tuve la oportunidad de seguir participando con diferentes propuestas pedagógicas en más cursos de verano en el INEFC de Barcelona (2008, 2009, 2010 y 2011). Como consecuencia de estas intervenciones se abrieron otras iniciativas por parte de los y las participantes en estos cursos, ya que me invitaban a sus centros educativos para dar talleres. Desafortunadamente, esta aventura pareció llegar a su fin en el 2011, porque dejé de viajar a España por compromisos que tenía en Argentina.

En todos los cursos de verano, además de ser docente, tenía la posibilidad de ser alumna en otras formaciones. Es así como conozco a «S», en un curso de iniciación a la danza en la Educación Física con una profesora de la Universidad de Lovaina, Isabelle Magnée. Recuerdo que, cada vez que la profesora proponía que nos pusiéramos en grupos, ella y yo estábamos siempre una al lado de la otra y nos elegíamos como colegas. Y como si de una serendipia se tratara, al despedirnos me contó que en abril estaría de gira en Buenos Aires y que le gustaría que fuera a verla bailar; así que en el 2009 fui a verla actuar en el Teatro Gran Rex de Buenos Aires y ella, muy gentilmente, vino a tomar clases conmigo de acrobacia aérea y de EC.

Después del *impasse* desde el 2011 hasta el 2015, ese último año le pregunté a «S» si quería dar un curso junto a mí en el curso de verano del INEFC de Barcelona. Su respuesta fue afirmativa, así que comenzamos a trabajar en tándem pedagógico y de ahí surgió el proyecto de dar formaciones conjuntamente. Al proyecto de formaciones en tándem pedagógico le pusimos el nombre de *Inspiragenios educativos*. Se trataba de uno de los primeros proyectos de expresión corporal, circo, percusión corporal y desarrollo personal que comenzamos a dar juntas en diferentes lugares de España como Menorca, Ibiza, Vigo y Barcelona, entre otros.

El primer Campus de circo para niños/as en el Club INEF Lleida nació en 2016 junto a «C» y ha seguido hasta la actualidad ya que, en 2017, surgió la posibilidad de trabajar junto a «C» y «S» en la sección de Expresión, Circo, Danza del Club INEF Lleida. En este momento, comenzó un trabajo en trilogía donde el esfuerzo de muchos años de «M» y de «C» y con el empuje de «S» y el mío hicieron que la sección creciera muchísimo a partir de esos años. Particularmente, en lo que se refiere al crecimiento de la sección de niños/as y adultos/as, los y las participantes de estas actividades pasaron de ser cinco niños/as y cinco adultos/as en 2017, a ser 120 alumnos/as en 2022, quienes hacen diferentes disciplinas de circo, aunque especializadas en acrobacia aérea y en acrosport (Figura 10).

FIGURA 10. Mar Prim, acróbata aérea del Club INEF Lleida, en la actuación para el Acto de reconocimiento de deportistas de Lleida celebrado en la *Llotja* de Lleida (2019).



Para seguir creciendo fuimos solicitando a expertos/as de otras disciplinas que vieran a dar *workshops*, así estudiantes de INEFC y personas externas recibían clases y se nutrían de otras disciplinas de danza y de circo. El proyecto de la sección es muy rico porque dentro de los clubes logramos fomentar las artes escénicas y la actividad física conjuntamente; lo cual para mí le da un agregado muy importante a la formación de todos/as estos/as deportistas y artistas que eligen estas disciplinas.

Con «M», además de dar los cursos de verano en el INEFC Barcelona, nos une una gran pasión por el circo, y en 2018 decidimos fundar juntas la Escuela de Circo del Club INEF Barcelona. Allí trabajé con ella durante dos años consecutivos y logramos

que fuera creciendo de tal modo que, en la actualidad, «M» continúa con esa labor, pero yo cedí mi dedicación a una profesora y amiga de Buenos Aires que tiene una perspectiva docente muy parecida a la mía. Así que es ella quien lidera la Escuela de Circo del INEFC Barcelona conjuntamente con «M».

Viendo la trayectoria que llevaba, en 2017 decidí instalarme en Lleida con un contrato de trabajo para fomentar las actividades artísticas de circo dentro del formato del club. En la actualidad, sigo trabajando de profesora dando 23 horas de clases a la semana con una nueva oportunidad de coordinar la Escuela de Circo de niños/as y adultos/as y la sección de gimnasia artística. En esta última sección llevo tan solo dos años y puedo afirmar que donde comenzamos con 11 niños/as pasamos a casi 50 en este inicio de temporada (2022). Este crecimiento viene dado por la activación de una práctica de gimnasia más formativa, lúdica y educativa. Como consecuencia se generó el boca a boca y corrió la voz de la práctica de una modalidad deportiva desde el disfrute y crecimiento personal y social.

«M», «C», «S» y yo apostamos y seguimos con el deseo de hacer crecer cada día más las secciones tanto de Lleida como de Barcelona, con la misma ideología de ir fomentando valores, dándole hincapié a lo social, a lo cooperativo y a los procesos creativos para que sea una actividad que niños/as y adultos/as deseen seguir haciendo.

Después de cinco temporadas que llevo en el club ya percibo que el ámbito social y el espíritu de agrupación y cohesión grupal va dando su fruto. Se organizan salidas y encuentros más allá del momento que se comparte en el espacio de clase. Dentro de las secciones participamos en varios eventos, como la muestra de fin de año que se realiza en el *Teatro del Escorxador* de Lleida y en diferentes eventos en los que vamos participando (Figuras 11 y 12). Hay algunos/as alumnos/as que tienen perspectivas de profesionalizarse, así como «S» tuvo su oportunidad.

FIGURA 11. Judit Aguayo, acróbata aérea del Club INEF Lleida y estudiante de CAFYD, participando en el acto de entrega de orlas del INEFC de Lleida (2022).
 Fotografía de Ramón Torralba.



FIGURA 12. Participantes en la *Festa Major* de Lleida en la plaza Sant Joan (2022).



También formo parte de la asociación AFYEC desde el 2018 (Figura 13) y, gracias a los/las colegas con quien compartimos vivencias e inquietudes dentro de la asociación, he podido aportar esta visión de trabajo pedagógico en diferentes Universidades de España invitada por ellos, además del INEFC de Lleida y de Barcelona.

6. Encrucijadas

Este manuscrito reúne 4 autobiografías relacionadas entre sí, donde existen cuatro variables en común: el entorno (el INEFC, concretamente el centro de Lleida), el tipo de actividad (actividades artísticas que propone la misma institución, ya sea como asignatura de los grados, como actividades formativas con créditos de libre elección o bien como actividades de extensión universitaria extracurriculares que ofrece el club INEF), la emoción evocada por la actividad (la pasión por la expresión corporal, el circo, la danza, las artes escénicas y el mundo del espectáculo) y el vínculo afectivo entre las protagonistas de estas historias.

Es precisamente este vínculo el que consideramos que ha facilitado la generación de tantos proyectos artísticos desde nuestra institución. El trabajo en equipo, no solo de las cuatro protagonistas de este artículo, sino también de otras personas que se mencionan a lo largo del texto, así como la importancia que se le ha dado en el INEFC históricamente a las prácticas motrices artísticas, han sido el motor para tantas acciones

y para que muchas y muchos estudiantes hayan orientado su práctica profesional al ámbito artístico, ya sea como docentes o como artistas. Nos hemos planteado incluirlos en este texto, pero son tantas y tantos que no procede nombrar a todos uno por uno. Para nosotras, invitarles para cualquier acto, como en la reciente inauguración del curso académico, donde uno de ellos nos sorprendió con sus piruetas sobre una bicicleta, para dar un curso de acrobacia o de danza al estudiantado actual, ir a un teatro a verlos actuar o presenciar sus habilidades pedagógicas mientras dan clase en un centro educativo nos llena de orgullo. Pero no solo quienes han optado por una profesión más artística se han beneficiado de todas estas acciones. Todas aquellas personas que han participado en las secciones del club o en los cursos de formación son ahora profesionales que incluyen prácticas motrices artísticas en sus clases de Educación Física, que organizan eventos en sus centros o que incluyen un trabajo corporal más global e integrador en sus entrenamientos, siendo algunas y algunos de ellos entrenadores personales de referencia.

FIGURA 13. «C», «M», «L» y «S» con compañeros/as de AFYEC en el 30th FIEP Congress (Barcelona, 2019).



7. Conclusiones

La literatura sugiere que la asignatura de Expresión Corporal, especialmente por la percepción del profesorado de educación primaria y secundaria, debería impartirse con un contenido crediticio mayor en los grados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Por este motivo, las actividades extracurriculares y/o de extensión universitaria relacionadas con el ámbito de la expresión corporal pueden ser muy beneficiosas para ampliar el conocimiento del alumnado sobre este tipo de contenidos. Además, la participación en estas actividades ha propiciado que una parte del estudiantado haya optado por dedicarse profesionalmente a las artes escénicas. Para ilustrar estas ideas, se recoge la trayectoria académica, artística y científica de las autoras, quienes expresan

sus relatos en primera persona (biográficos). Este artículo muestra la importancia de la actitud del profesorado y de su implicación para ocuparse de generar actividades atractivas incluso fuera del ámbito académico o de la asignatura de la cual es responsable, para que el alumnado pueda motivarse en la práctica y, a su vez, amplíe y afiance sus conocimientos. Otro aspecto relevante a destacar es la necesidad de proponer actividades extracurriculares o de extensión universitaria como formación continuada o complementaria para facilitar una mejor actuación por parte del futuro o la futura profesional como educadores físicos.

Para terminar, se sugiere que podría existir una posible salida profesional artística a partir del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

En próximas investigaciones, cabría entrevistar a más estudiantado que haya optado por caminos similares a las protagonistas de este manuscrito y corroborar los efectos positivos de estas prácticas paralelas al ámbito educativo.

8. Bibliografía

- ARCHILLA, M. T. (2013). *Dificultades del profesorado de educación física con los contenidos de expresión corporal en secundaria*. Universidad de Valladolid.
- BACH, R. (1970). *Juan Salvador Gaviota*, título original *Jonathan Livingston Seagull: a story*. Macmillan Publishers.
- BORTOLETO, M. A. C. (coord.). (2021). ANTUALPA, K.; LEÓN, K.; SCHIAVON, L.; BACCIOTTI, S.; CARBINATTO, M. V.; OLIVEIRA, M.; SANTOS, M. y MATEU, M. *Seminario Internacional Extensao e Ensino. Grupo Técnico Didático FEF*. https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=UU_HfZdTr2Q&feature=youtu.be
- CAÑADAS, L.; SANTOS-PASTOR, M. L. y CASTEJÓN, F. J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos*, 35(November 2018), 284-288.
- DÍAZ-ISO, A.; EIZAGUIRRE, A. y GARCÍA-OLALLA, A. (2020). A systematic review of the concept of extracurricular activity in higher education. *Educacion XXI*, 23(2), 307-335. <https://doi.org/10.5944/educxxi.25765>
- FRESÁN, M. (2004). La extensión universitaria y la universidad pública. *Universidad y Difusión de la Cultura*, 39, 48-54.
- GARCÍAS, S.; MATEU, M.; SPADAFORA, L. y ARMADA, J. M. (2022). Sentimientos y aprendizajes que emergen del Encuentro Interuniversitario de Expresión Corporal. *Retos*, 45, 1076-1086. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91461>
- GIL, J. (2016). *Los contenidos de la expresión corporal en el título de grado en ciencias del deporte*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad Politécnica de Madrid.
- MATEU, M. (2013). Circo y universidad. *Ambidextro*, 54, 30-32.
- MENEGALDO, F. y BORTOLETO, M. A. (2021). Extensão universitária e reconhecimento social. *Revista Internacional de Extensão da UNICAMP/International Journal of Outreach and Community Engagement*, 2(August). <https://doi.org/10.20396/ijoc.v2i00.15272>
- MONTÁVEZ, M. (2012). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- TOMMASINO, H. y CANO, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades UDUAL*, 67, 7-24.
- VALLS, M. (2022). *Una experiència d'extensió universitària a l'INEFC centre de Barcelona*. Trabajo Final de Grado. INEFC.

EL AULA DE ARTES DEL CUERPO DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN (2005-2022). DIÁLOGOS EN DANZA

*The Aula de Artes del Cuerpo of the University
of León (2005-2022). Dialogues in Dance*

Teresa GARCÍA SAN EMETERIO
Universidad de León
Correo-e: tgars@unileon.es

María Paz BROZAS POLO
Universidad de León
Correo-e: mpbrop@unileon.es

Recibido: 9 de octubre de 2022
Envío a informantes: 19 de octubre de 2022
Aceptación definitiva: 18 de noviembre de 2022

RESUMEN: En este artículo conversamos sobre nuestras experiencias en la construcción –entre 2005 y 2022– de un espacio comunitario de danza contemporánea y circo que denominamos «Aula de Artes del Cuerpo» en el marco del Área de Actividades Culturales de la Universidad de León. En primer lugar, nos interrogamos sobre las condiciones y contradicciones del contexto universitario desde donde enseñamos, investigamos y nos aproximamos a la creación. La ubicación utópica o el tránsito en múltiples lugares, así como las formas de entender y practicar las relaciones entre el arte y la educación –las relaciones entre la improvisación y la composición, los modos de participación y recepción o la pedagogía inclusiva– son algunas de las cuestiones centrales del diálogo. De esta memoria, que nos sirve de reconocimiento y autocrítica, se destilan dudas y anhelos sobre los futuros modos de interacción de los cuerpos en varias escenas: la teatral o coreográfica, la universitaria y la social.

PALABRAS CLAVE: circo; expresión corporal; danza; arte; universidad.

ABSTRACT: In this article we converse about our experiences in the construction –between 2005 and 2022– of a community space of contemporary dance and circus that we call «Aula de Artes del Cuerpo» in the framework of the Cultural Activities Area of the University of León. First, we ask ourselves about the conditions and contradictions of the university context from which we teach, investigate and approach creation. Utopian location or transit in multiple venues, as well as ways of understanding and practicing the relationships between art and education –the relationships between improvisation and composition, modes of participation and reception or inclusive pedagogy– are some of the central issues of the dialogue. From this memory, which serves as recognition and self-criticism, doubts and desires are distilled about the future modes of interaction of bodies in various scenes: the theatrical or choreographic, the university and the social.

KEY WORDS: circus; body expression; dance; art; university.

1. Introducción. Un proyecto artístico en la universidad

EL DIÁLOGO es el principal método de este artículo y también la principal inquietud del Aula de Artes del Cuerpo de la Universidad de León (ULE). Conversamos aquí las autoras, Teresa García (TG) y Paz Brozas (PB), sobre aquello que emprendimos, algunos encuentros que sucedieron y otros que están aún en el aire y se proyectan desde la imaginación en un presente presente y en un futuro vibrante.

PB: El origen del aula que coordinamos fue un taller experimental de creación escénica que propusiste en 2005 en el seno de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (FCAFD), lo llamamos *Armadanzas*¹. El proyecto inicial, de colaboración entre profesoras y estudiantes de nuestras asignaturas de Expresión Corporal, se extendió a toda la Universidad y a la comunidad de León, a través del Área de Actividades Culturales de la ULE –Figura 1–.

FIGURA 1.



¹ El nombre de *Armadanzas* nos lo propuso Miguel Vicente; es un término usual en tierras celtas para referirse a una persona juguetona o inquieta.

Nuestra condición de docentes ha sido la que nos ha permitido el desarrollo de experiencias artísticas y de investigación. Las asignaturas que impartimos y, a veces, las que aún no existían fueron un motor para la creación del Aula de Artes del Cuerpo que tú querías llamar Aula de Danza, ¡qué vueltas le dimos al nombre!

TG: *Aula de Danza* era la denominación empleada por las universidades cercanas que conocíamos que habían iniciado proyectos similares (Universidad de Alcalá, Universidad de Extremadura...). A mí me gustaba, me resultaba una expresión cercana y fácil. Pero es cierto que en aquel momento, en 2010, tras cinco años de experimentación interna en pequeños grupos de práctica en la FCAFD, el proyecto se abría a la comunidad universitaria y la denominación ‘aula de danza’ nos parecía demasiado concreta –nos sigue sucediendo que la palabra *danza* genera cierto rechazo o miedo, o la creencia para el practicante novel de que no tiene las capacidades suficientes para acceder a ella–. Hoy pienso que en absoluto era excluyente de los contenidos que pretendíamos tratar (expresión corporal, danza, circo, teatro corporal, su pedagogía, su relación con otras artes y con la educación, sus posibilidades de expansión sociocomunitaria...). Barajamos conceptos como el de *Aula de creación corporal* y llegamos a las *artes del cuerpo* con la intención de incluir todas las prácticas o disciplinas que tuvieran el cuerpo y el movimiento como base de la creación en cualquier contexto (artístico, educativo, social...), y como destinatarios de las actividades a todas las personas interesadas en la vivencia consciente y expresiva del cuerpo y el movimiento –en fin, ¿y no es esto la danza?–.

PB: Sí, esta amplitud de la idea de danza es propia de la danza contemporánea, de ese paradigma de danza como arte del cuerpo que se identifica, sobre todo, con la danza posmoderna de finales del siglo xx, una danza que da espacio a las técnicas de conciencia corporal y al gesto cotidiano. Mientras pensábamos el nombre, revisaba la evolución histórica de la danza moderna, ese cambio de paradigma del movimiento al cuerpo (Brozas, 2013); el término «cuerpo» más que «movimiento» me parecía que podía acoger holgadamente nuestras experiencias coreográficas y además nos situaba coherentemente en nuestros departamentos de Expresión Corporal/Educación Física. Encontré un ensayo sobre artes del cuerpo que me apoyaba en el uso del término y me ha acompañado siempre porque en él se reivindica además la atención a todos los cuerpos, la diversidad corporal (Pinto, 1997).

Por otra parte, la temática del aula, que tenía los antecedentes de los talleres de danza y acrobacia del INEF de León (1992-2001), y había empezado a acoger talleres de danza y circo en el Área de Actividades Culturales en 2007, se situaba en la intersección entre estas y otras artes. La aproximación creativa y lúdica al cuerpo nos permitía tanto una posibilidad de desarrollo artístico como de experiencia social en un terreno marginal escasamente explorado. Nuestra posición de partida en la actividad docente de la expresión corporal en el marco de las ciencias de la actividad física se inclinaba al pensamiento pedagógico crítico y al conocimiento experimental de las artes. ¿Es posible esta inclinación sin llegar a ser una caída? ¿Es posible participar de la creación coreográfica o escénica en este contexto? ¿Sería posible al menos impulsarla, observarla o acercarla?

En el seno de la universidad, los departamentos y las facultades que abordan los estudios relativos a las prácticas corporales lo hacen frecuentemente desde perspectivas

epistemológicas más cercanas a las ciencias experimentales y naturales que a las ciencias sociales y humanas; siendo estas últimas las que se ocupan de los estudios culturales y/o artísticos. Como señalan Sánchez y Pérez Royo (2010, p. 6) a propósito de la integración del arte en las universidades, estas han dejado de ser el terreno de la especulación y la ciencia pura y han abierto las puertas a las disciplinas prácticas como la educación, la gestión, la enfermería o el deporte; lo que, en principio, podría suponer el fin de la marginación de las prácticas artísticas en esta institución. Sin embargo, en el caso de los estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte o de los departamentos de Educación Física y Deportiva constatamos cómo, en ocasiones, se han ignorado o menospreciado las perspectivas artísticas de la actividad física. Este hecho lo sufrimos en ocasiones muy drásticamente, pero ahora creo que la sensibilidad artística es mayor en algunos contextos, es una hipótesis quizás generada por el clima que se respira en la FCAFD actualmente. De todos modos, en la Facultad de Educación, por la importancia otorgada a los estudios culturales, creo que es más fácil generar espacios artísticos.

TG: Sí, quizás las experiencias de este tipo encuentran en las facultades de Educación una justificación más directa, pero en la práctica las actividades artísticas expresivas no gozan de la atención académica –me refiero a las directrices de los planes de estudios– que pensamos que sería necesaria en la formación de los maestros, clara causa y consecuencia del tratamiento que los currículum escolares prodigan a las artes –pero esto es una problemática global que desborda un poco nuestra conversación–. La música, la plástica y la educación física (como contenedor de la expresión corporal) se contemplan, en el mejor de los casos, en una asignatura global obligatoria al inicio del grado de Educación Primaria –ni siquiera eso en Infantil ni Educación Social–, pero la formación específica en cualquiera de ellas se reduce a la posibilidad de seguir un breve itinerario de optatividad de unas pocas asignaturas con una carga lectiva práctica muy escueta al final de los estudios –existe la especialidad o mención de Educación Física y la de Música, recientemente recuperada, pero no de Plástica–. Sí disfrutamos, sin embargo, de un pequeño reducto de relación entre las áreas artísticas en todos los grados (Educación Infantil, Primaria y Social) a través de una breve asignatura, el *Taller de Expresión Artística* –apreciamos esta denominación específica de ‘Taller’ por su carácter experimental– que actualmente, con la plantilla del profesorado de las tres áreas –Expresión musical, plástica y corporal– recientemente renovada, estamos tratando de redefinir y potenciar. El planteamiento para nosotras pasa por experimentar las asignaturas de expresión artística como uno de los pilares básicos en la formación de los maestros y como una oportunidad para conectar las artes en educación a través de sus didácticas específicas.

PB: Preciosas complicidades hemos encontrado, además, en materias afines como en *Historia de las Artes Escénicas* –Departamento de Patrimonio Artístico– con Mar Flórez, profesora colaboradora de la asignatura de *Cuerpo, cultura y artes escénicas* en el Máster en Innovación e Investigación en CAFD. También con Mar compartimos la asignatura de *Artes Escénicas* de la Universidad de la Experiencia, donde impartimos clases de historia de la danza e hicimos algunas prácticas. Esto fue un impulso para pensar en la danza para mayores y en la mezcla generacional como una posibilidad del aula.

TG: La Universidad de la Experiencia fue un estímulo diferente, desde luego. Repetimos varios años entre 2009 y 2015. Me resultaba sorprendente lo fácil que resultaba la conexión con el cuerpo y el movimiento de los mayores a través de las danzas folklóricas más elementales. El disfrute era inmediato. El éxito de estas pocas clases nos llevó a proponer un taller de *Danza Histórica* impartido por Covadonga Maraña (2013) que desgraciadamente no llegó a estabilizarse.

Covadonga nos acompañó con ese tema además varios años en la asignatura de *Danzas sociales y recreativas* del Máster universitario de Creación, Recreación y Bienestar. Carmen Ereño y Rosario Granell fueron también dos importantes colaboradoras en esta misma asignatura: Carmen desde su visión de la danza contemporánea y las danzas tradicionales vascas y Rosario desde la danza africana y el enfoque comunitario de la danza en familia.

PB: En 2011 propusimos un convenio al Departamento de EFD, a la FCAFD y al Área de Actividades Culturales con la idea de compartir recursos que pudieran ser beneficiosos para toda la comunidad universitaria. Siendo Marta Zubiaur decana fue posible (2009-2012) ver nuestro blog del aula en la web de la FCAFD. En este marco se organizó, por ejemplo, una sesión de *Danza Terapia* con Isabel Álvarez Van der Feltz en la facultad. Desde 2012, los convenios han sido directamente entre el vicerrector –de Relaciones Institucionales e Internacionales en los primeros años y después de Responsabilidad Social, Cultura y Deportes– y la asociación Armadanzas que creamos para los efectos, tal como Juventudes Musicales y el grupo de teatro El Mayal, que junto con el Aula de Artes del Cuerpo se consideran producciones propias del Área de Actividades Culturales de la ULE.

TG: Sí, intentando sintetizar, los estamentos universitarios que posibilitan el funcionamiento del aula son los que configuran la docencia académica –asignaturas, facultades y departamentos–; el Área de Actividades Culturales, que fue cobrando fuerza en su implicación para dar soporte ‘conceptual’ al aula como espacio de producción propia de la ULE y también soporte económico –lo que permitió la estabilización de algunos talleres–; y el Área de Extensión Universitaria, que posibilitó el reconocimiento en créditos académicos de los talleres, ahora transformados en cursos de Extensión.

PB: Otro elemento de esta red universitaria, un aspecto esencial del aula, es la implicación de algunos estudiantes que fueron adquiriendo nuevos roles a lo largo de años de compromiso.

TG: La implicación de los alumnos que participaban en las actividades del aula fue realmente valiosa y, sobre todo en la primera década, participaron impartiendo *taste session* y sesiones introductorias a las *jams*, colaboraron como profesores de apoyo en los talleres estables y renovaron sucesivamente *Armadanzas*. Con muchos de ellos, claro, se creó un precioso vínculo personal que iba más allá del compromiso académico.

Por otro lado, los egresados del INEF de León también volvieron en ocasiones años más tarde a aprender, a enseñar o a formar parte de procesos creativos del aula, lo que nos llenaba de alegría.

PB: Sí, emociona que sigan participando y estén presentes.

2. D'espacio. De acá para allá

PB: Con Armadanzas, en primavera de 2005 recuerdo la primera reunión en el pequeño *Laboratorio de Expresión Corporal* de la facultad, pero luego, casi siempre, ensayábamos en la sala de Expresión del Aulario, donde se daban las clases de las asignaturas de Expresión Corporal ¿no? Y en el otoño del mismo año, ya hicimos uso del Teatro El Albéitar, ¡qué ilusión practicar en el escenario y entre las butacas! Enseguida nos apropiamos también de los jardines, allí presentamos *El abrazo del árbol* (2006).

TG: Sí, los espacios en ese primer momento eran claramente tradicionales: la docencia en las salas de uso habitual de una facultad universitaria, y el deseo o la motivación de mostrar nuestros pequeños avances en un escenario, en el teatro universitario.

PB: En el 2006 nos adentramos tímidamente en las salas del Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC) para organizar un curso de verano: *Cuerpo, imagen y expresión. Entre la creación artística y la intervención educativa*. Y a este espacio de arte y sus recovecos volvimos varias veces para organizar algunas actividades de *Contact Improvisation* como los intensivos con Daniela Schwartz y Eckard Mueller, alguna *jam* de danza y también unas jornadas teórico-prácticas en la Biblioteca y el Hall. El Departamento de Educación y Acción Cultural (DEAC), siendo Belén Sola directora, fue nuestro primer interlocutor en el museo.

La estancia del 2016, concebida con Víctor Martínez, fue la más larga; fue una mudanza provisional de la Universidad al Laboratorio 987 del museo. Entonces tomamos conciencia de la necesidad de un espacio para la danza en la ciudad de León. Se alargó el proyecto al 2017 con lo que llamamos *Campamentos espaciales* y nuestros cuadernos de apuntes y otros documentos audiovisuales de Julia G. Liébana se quedaron en 2019 en la exposición de *El giro notacional*. En este proyecto del *Estudio(s) sobre la luna* (Brozas, 2018) conseguimos no solo visibilizar algo de lo que hacíamos, sino la presencia activa de educadores, artistas y público curioso e incluso de los estudiantes de *Expresión Corporal y Danza* –que se animaron a acompañarnos en la *Procesión de la Luna*, en la que caminamos desde el campus al museo–. También en el MUSAC, más reciente, en 2019, la clase de danza *En la luz de Ivonne, Simone y Trisha*, a partir de la exposición Monocromo Género Neutro.

TG: Sí, una clase incluida en el taller modular *Inspiración para la danza* de Rosario Granell. Con Rosario ya habíamos utilizado antes el MUSAC, a través del Laboratorio 987, como espacio de reunión y clases abiertas para los alumnos del Máster de Recreación y los alumnos de la Escuela Municipal de Artes Escénicas.

PB: Cuando empezamos a organizar talleres complementarios de danza y de circo en 2007 fue nuestra Facultad de Ciencias de Actividad Física y del Deporte (FCAFD) la protagonista, sobre todo las salas de Lucha y de Gimnasia. Ocasionalmente habíamos utilizado el Hall de la Facultad de Filosofía para presentar alguna pequeña creación y volvimos reiteradas veces con la organización regular de las *jams* de danza abiertas a toda la comunidad. Las organizamos en diversos lugares: en las salas de Expresión corporal de la Facultad de Educación y del Aulario de la ULE, pero, sobre todo, en el Hall de Filosofía, en medio del tránsito de estudiantes y profesores, en un espacio enorme pero acogedor, muy vivo, compartido frecuentemente con exposiciones o instalaciones artísticas. Un espacio lleno de jóvenes que acogía también a la infancia, a los hijos e hijas pequeñas de quienes allí bailábamos –Figura 2–.

FIGURA 2.



TG: Incluso combinamos en ocasiones la celebración de eventos abiertos de danza (por la celebración del Día Internacional de la Danza, con Covadonga Maraña) con la docencia de la asignatura *Danzas sociales y recreativas* del Máster de Recreación.

PB: La sala de Gimnasia de la FCAFD acogió los talleres de circo y lo que llamamos el *Taller Abierto*, que funcionó de 2010 a 2013 como un espacio de experimentación artística y de enseñanza recíproca accesible para los alumnos y alumnas de los distintos talleres del aula, así como para los estudiantes de la FCAFD, a los que se animaba a la observación y/o la práctica. La belleza y la energía de este espacio habitado por presencias múltiples concentradas en diversas técnicas con espontáneos escenarios de acción remite al ideal de Appia (2004) planteado a principios de siglo xx en el Instituto Dalcroze de Hellerau, donde se pretendía la fusión de la sala y la escena en un solo espacio (Boissière, 2007).

TG: Ahora mismo, recordándolo, me parece increíble que aquello llegara a suceder. Fue realmente un espacio compartido, no jerarquizado, autogestionado, un ejemplo de funcionamiento comunitario. Pudimos mantenerlo tres cursos y finalizó

por cuestiones mucho más prosaicas, ya que se creó una normativa que no permitía el acceso de personas ajenas al centro, cuando estaban participando estudiantes de las facultades de Biológicas y de Educación, además de artistas de la ciudad.

PB: Las muestras de circo y también de danza contemporánea se hicieron en distintos lugares, además del Hall o la sala del Aulario, también en el patio trasero de este edificio, y en varias plazas y parques de la ciudad. En ocasiones nos desplazamos al *Espacio Vías*, sede de la Concejalía de Juventud del Ayuntamiento de León –Figura 3–. Bueno, y *Ciudadano Rondó* permitió el contacto con la Escuela Municipal de Artes Escénicas –CHF– y el estreno en el Auditorio Ciudad de León.

FIGURA 3.



TG: Realmente, la utilización de espacios de gestión pública en este proyecto fue un duro caballo de batalla. En una coproducción Ayuntamiento-Universidad como *Ciudadano Rondó* (2011-2013), la posibilidad de organizar ensayos varios días a la semana, así como la posibilidad de almacenar el material escénico en uno u otro espacio, fueron dos de las principales concesiones que las dos instituciones hicieron al proyecto. Recuerdo tener la percepción en ese momento de que contar con un espacio propio para el proyecto del aula quizás era la mayor necesidad y la mejor ambición, la más pragmática, que podíamos tener. Llegamos incluso a fantasear con la idea de solicitar el uso de un viejo cine de la ciudad, el cine Abella, que había cerrado unos años atrás.

PB: Sí, ese era un espacio deseado también por los artistas de circo como David Tornadizo y Pablo Parra².

TG: Y la acogida que siempre nos ha prestado *La Pequeña Nave*, el espacio para la docencia y la creación de su compañía de circo, La Pequeña Victoria Cen.

² Pablo se acercó al INEF en los noventa con el entonces alumno Javier Prieto Paramio a experimentar con la rueda alemana y volvió una década más tarde como docente.

PB: Es verdad, allí hicimos sesiones de fin de semana en cursos como los de Cristiane Boullosa o Sabine Dahrendorf. La organización de actividades en fin de semana se complicaba y se sigue complicando en las instalaciones de la universidad.

En la salita de Expresión Corporal de la Facultad de Educación empezamos tímidamente, luego se transformó en la sede principal del Taller de *Danza contemporánea*. Toda la facultad nos atraía, en el 2017 tras comenzar a improvisar en los exteriores –como en la pared circular de la Facultad de Ingenierías–, nos decidimos a probar también en otros espacios internos de la Facultad de Educación, como la escalera que conecta las plantas de las aulas. También con Rosario Granell surgen escapadas desde la sala hacia otros espacios como el prado y los pasillos, ¿verdad?

TG: Sí, mi traslado a la Facultad de Educación supuso un nuevo principio en muchos sentidos, y la exploración de los espacios que nos encontramos allí nos ayudó a comenzar una etapa nueva también en el Taller de *Danza contemporánea*. Más tarde, en otro de los talleres también impartidos por Rosario, uno de los módulos de *Inspiración para la danza* dedicado específicamente al recurso del espacio (2019), superamos los tránsitos por los habituales pasillos, salas y espacios exteriores cercanos, y disfrutamos de la facultad vacía en horario no lectivo recorriendo pasillos y escaleras normalmente cerradas, patios, pasarelas, cristaleras, e ¡incluso el tejado!

La sala de Expresión de Educación fue una vía alternativa a los habituales FCAFD y Aulario a partir de 2014, en ese momento de cambio de mi docencia a ese otro departamento. Estos tres espacios (FCAFD, Aulario y Facultad de Educación) tienen en común su relación directa con la docencia académica de las asignaturas de Expresión Corporal, Danza y/o Circo que se impartían en ellos. Y también directamente ligados, por tanto, a las profesoras responsables de su docencia. La asociación espacio físico + materia académica + profesora, pienso, facilita mucho la comprensión, la gestión, la difusión, la aceptación de una actividad. En este caso concreto de la Facultad de Educación, y creo que en general durante los primeros años del aula, la identificación del espacio con una materia académica reglada y la persona responsable de ella puede ser una baza favorable para generar y estabilizar la actividad.

PB: En 2020, con la pandemia, se precipitó el uso de los espacios exteriores que tanto nos atraían. Al principio continuamos con la exploración de los rincones del propio campus, pero también nos animamos a invadir la ciudad y aún seguimos embarcadas en la exploración somática y coreográfica de espacios rurales o naturales próximos como el parque de La Candamia, el monte San Isidro o la ribera del Torío en el curso de Danza con piedras, árboles y nubes (PAN); también agradecemos haber podido utilizar las aulas y el entorno de la Fundación Cerezales Antonio y Cinia (2021/2022) y del Arboretum de Lugán. Es una suerte contar en este proyecto, además, con la colaboración de Elena López de Haro, de la asociación Experiencia Danza.

En el trayecto de búsqueda y apropiación de lugares, se materializa el paradigma descrito por Besse (2007, p. 16), donde el espacio se define a partir de la presencia del cuerpo en movimiento. En la acepción griega de coreografía aparecen los múltiples sentidos de «coreo» como danza, coro, grupo de bailarines o espacio para este grupo, y ahí se manifiesta la yuxtaposición entre el lugar y la comunidad de bailarines: ¿qué es antes el lugar para la danza o el movimiento de un grupo que danza? Así,

utópicamente, el lugar para la danza sería antes que nada el resultado de la reunión de los cuerpos sin necesidad de concepción arquitectónica específica.

Pienso con Foucault (2009) en el entrecruzamiento de lugares y la extensión de lugares. Con el tiempo surgieron algunos problemas de ubicación del aula, que tiene un lugar virtual, una página web <https://blogs.unileon.es/danzaule>, pero no una sede física específica de actuación. Desde esta perspectiva, el diálogo entre las artes del cuerpo se produce a veces en emplazamientos sin lugar real, en utopías y, a veces, en heterotopías, es decir, en espacios distintos, en otros lugares.

PB: La búsqueda de espacios, la existencia y uso de múltiples sedes propicia esfuerzo e incertidumbre, pero, a su vez, permite el contacto con otros agentes y con otras prácticas. El intento de habitar otros espacios se convierte en un ejercicio de creación o recreación del paisaje dado, previamente habitado, concebido y construido. La extensa experiencia transitando de sala en sala, de facultad en facultad, en las calles, plazas, museos, teatros y parques de la ciudad nos enseña cómo la práctica corporal sensible, a la escucha, es una forma poética y útil de conocimiento. El entorno se nos revela y la actividad artística adquiere también cierto sentido social y político. Pero a pesar de los aprendizajes se manifiesta también una carencia, la de un espacio específico disponible, polivalente y flexible en los accesos y horarios. Utópico es un espacio que la Universidad pudiera ofrecer a la comunidad, un espacio de danza, de creación corporal, de experimentación, donde los estudiantes, las profesoras y también artistas o cualquier persona interesada pueda formar parte. Cuando ha sido preciso hemos sido las gestoras, conserjes y hasta limpiadoras de los espacios; disponer de un espacio no es solo disponer de un espacio.

TG: Es verdad, a veces interpretamos la posibilidad de utilizar un espacio como un lujo, como un regalo (cuando nos vemos bailando al aire libre o solas en horarios casi intempestivos en un edificio vacío), y a veces percibimos eso mismo como una solución, un ‘qué remedio’, una forma creativa de solventar un problema recurrente. Pienso que esta sensación de carencia se acentúa cuando tenemos que justificar la actividad a los estamentos gestores de la propia universidad (si lo vais a hacer en la calle, ¿para qué solicitas el uso de la calefacción?) o cuando pretendemos difundir la actividad entre una población no habituada a entender la danza fuera de una sala con espejos (¿pero eso es danza?).

PB: Eso me preguntaba mientras nos desplazábamos entre Las Cercas y la plaza del Grano con el *Big Crunch Project* de Virginia Maldonado. También recuerdo la sesión en el parque del Cid con Miguel Ángel Punzano, ¡qué celebración!

TG: Como el Cid, en general toda la ciudad de León es un bello escenario. A veces hemos bailado en el centro, la Catedral, Botines (recuerdo una de las primeras sesiones de *Armadanzas*), en Santo Martino con el Taller de *Danza contemporánea*, en San Marcos (planteé en las fuentes del suelo de esta plaza una sesión con mis alumnos), pero quizás no hemos aprovechado lo suficiente esos preciosos espacios tan emblemáticos de la ciudad por considerarlos excesivamente turísticos o masificados.

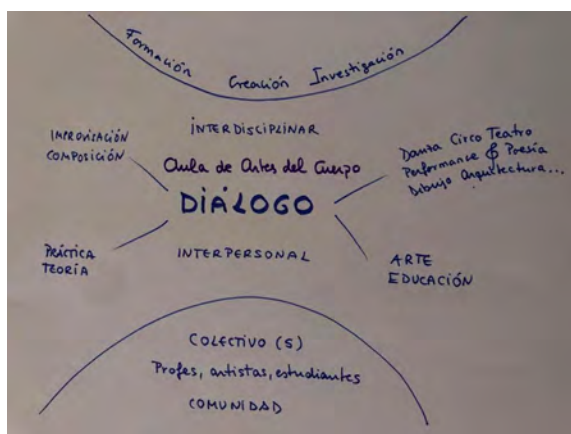
3. Actividades y formas de hacer

PB: Hablar de las actividades que llevamos a cabo en nuestro proyecto es una tarea que necesariamente me sugiere pensar en varios condicionantes diferentes, muchos hilos que de alguna forma han ido entretejiendo la forma de hacer actual del aula.

TG: La forma de ser, de definir el proyecto, en primer lugar, es uno de esos hilos principales: el *Aula de Artes del Cuerpo* es, de manera global, un intento de generar un espacio para la danza en la Universidad de León. Ese hueco no existía antes, al menos no de forma específica ni permanente –aunque los que podríamos considerar como antecedentes en este sentido desde luego no son desdeñables...–, y la filosofía y la forma que debería cobrar ese espacio de práctica, esa oportunidad de relación entre personas y entre contenidos relacionados con la expresión corporal no siempre fue evidente, tampoco para nosotras, que periódicamente nos encontramos reformulando los principios por los que nos regimos, las razones que nos movilizan.

El diseño de la programación de las actividades es una de las principales consecuencias de esa definición. Situada en el contexto universitario, el aula debía evitar coincidir con la docencia de contenidos ya cubiertos por la docencia reglada o por la oferta académica privada. Los cursos de formación que se ofrezcan desde aquí, pensamos, no deberían existir en otro sitio y deben priorizar, bien en contenido, bien en metodología, la interrelación y la interdisciplinariedad –véase Figura 4–. Tratando de conocer experiencias similares, no encontrábamos tantos ejemplos de ello, ni en nuestra propia universidad –dirigimos la mirada a otras áreas abiertas a la comunidad universitaria ya estabilizadas en aquel momento y afines a nuestros contenidos, como el Servicio de Deportes o el proyecto universitario de Juventudes Musicales– ni en otras universidades.

FIGURA 4.



TG: Por otro lado, además de ese esfuerzo de definición, y este es otro de los hilos que manejamos, hay que tener en cuenta la definición o percepción que nos llega desde

fuera, desde el contexto donde se desarrolló el aula. ¿Dónde ubicar un trabajo de este tipo? La cercanía de las artes del cuerpo como objeto de estudio de las Ciencias de la Actividad Física –pese al escaso reconocimiento tradicional por parte de estas a las actividades físicas expresivas– nos ubicó en un primer momento en FCAFD donde desarrollábamos nuestra labor docente, pero al abrir las actividades existentes a la comunidad universitaria se planteó la cuestión de cómo continuar. El Área de Actividades Culturales nos acogió tímidamente al principio y progresivamente con más claridad a medida que se iban conformando los espacios universitarios de producción propia de danza y teatro.

PB: Sí, la acogida de Actividades Culturales sucedió al presentar el primer proyecto escénico, *Ramas entre Sueños*, en el que Armadanzas –formado por una docena de estudiantes– se sumaba a las composiciones de la asignatura *Especialidad en Expresión Corporal*. En la respuesta de Actividades Culturales percibimos la confianza para disponer del teatro y la intención de incluir nuestros trabajos en la programación. En 2007 José Luis Tabernero –responsable de la programación del teatro universitario entre 1990 y 2022– nos pidió llevar al Hall de Filosofía la pieza *Todo Locura*, que anunció como «acciones teatrales» y tuvo cierta repercusión por ser en el campus. En el curso siguiente, 2007-08, junto al Taller de *Improvisación y Composición* abierto a la comunidad, planteamos los talleres de *Danza contemporánea y Telas aéreas*, y aquí se produjo un punto de inflexión.

TG: A veces me pregunto si el proyecto en realidad tenía vocación de minoritario, si tenía sentido solo en lo próximo, en lo cercano... En su momento la apertura nos pareció una posibilidad de expansión, de difusión, incluso un reconocimiento por parte de la Universidad a nuestra labor. Pero tuvimos dificultades para gestionar un proyecto mucho más grande en un contexto cambiante y siempre urgente (esa sensación de correr siempre detrás y no llegar nunca...).

PB: Es cierto que el proyecto a menudo nos desbordaba, pero que a la vez fue generando posibilidades para nuevos participantes y formación continua para nosotras y para quienes nos acompañaban. Además del grupo de creación, el aula incluía la coordinación con más profesores; el grupo de estudiantes de Armadanzas sobrevivió sin convocatoria una década, pero al final, como dices, se redujo la presencia de estudiantes de Expresión Corporal.

TG: En pocos años (2010 a 2013) hicimos un trabajo administrativo ‘de base’ muy costoso –quizás en ocasiones rebasaba nuestra formación profesional– que hoy afortunadamente ha resultado fructífero, facilita la gestión y permite seguir trabajando con menos incertidumbre: la creación de la asociación cultural Armadanzas en 2012, su gestión y administración, la presentación de los talleres como cursos de Extensión universitaria a partir de ese mismo año, la progresiva creación de la base de datos de correo electrónico (actualmente contamos con casi 400 contactos actualizados), la elaboración de la primera web del aula –2011, fallida– y posterior blog en el espacio virtual de la ULe en 2016... detrás de cada actividad hay un enorme trabajo poco reconocido.

PB: Sobre las *webs* en relación con las actividades, en la primera elaboramos una estructura donde distinguimos procesos creativos con puestas en escena-, *taste session*³, intensivos, talleres regulares y *jams*. Luego esto fue evolucionando... En el segundo *blog*, actualmente el único espacio propio del aula, hubo una estructura inicial que no te convencía y dejamos solo el orden cronológico.

TG: Sí, aunque sea virtual, el *blog* también es un lugar: <https://blogs.unileon.es/danzaule>. En el momento de crearlo sufrimos un aprendizaje veloz y directo, pragmático, la necesidad obligada de manejar otro código también. La labor de documentación en el aula es importante porque ordena, clarifica lo que va sucediendo y también genera nuevas direcciones. Ahora mismo el blog sobre todo es un archivo que suple nuestra memoria –maltecha–, una relación cronológica de las actividades que se van sucediendo. En un principio elaboramos una estructura dividida en actividades de formación –agrupadas por temas: circo, danza, educación, inclusión, contact...– y actividades de creación –diferenciadas en Armadanzas, muestras y otros proyectos escénicos–. No es que no me convenciera, ahora de hecho escribiéndola me resulta coherente, pero no resultó operativa porque algunas de las actividades pertenecían al mismo tiempo a varias de estas categorías y resultaba ficticio diferenciarlas tanto. La estructura del blog –el índice planteado– y su conexión con las posibilidades técnicas de la edición informática –menú, widget, entrada, etiqueta, categoría...– nos ha hecho reflexionar también sobre la definición de las actividades, la relación entre ellas y su lugar dentro del aula.

A pesar del desasosiego que en ocasiones nos genera la vorágine de los espacios virtuales hemos llegado a un equilibrio aceptable entre nuestras posibilidades y las exigencias de la comunicación actual. La participación en redes sociales nos pone en contacto con la comunidad universitaria y nos visibiliza fuera de ella: @danzaule es nuestro perfil en Instagram, el aula existe como grupo abierto en Facebook, y nos esforzamos por mantenerlos actualizados.

En cualquier caso, volviendo al tema de las actividades, nos sigue valiendo aquella primera organización de las actividades del *Aula de Artes del Cuerpo* en actividades formativas y procesos de creación artística –véase Figura 5–.

FIGURA 5.



³ No nos gustaba hablar de sesiones magistrales.

PB: Y estos dos ejes son como espirales entreveradas que, a veces, se pueden distinguir, pero son procesos que se atraviesan o mezclan. Y esta mezcla quizás pueda desgranarse en las diversas metodologías experimentadas.

Discutimos sobre las *jams* de danza, por ejemplo, yo las veía como espacios de composición instantánea y creo que tú más como espacios de práctica; ahora quizás las piense más como práctica colectiva también, pero con ese componente de la mirada, de la contemplación, de la posibilidad de observar la improvisación de otros cuerpos. Una mirada testigo, ávida de acompañar también.

TG: Cómo gestionar los procesos creativos... esa ha sido una pregunta constante. Me refiero a la forma de mostrar los trabajos, de fomentar o no los proyectos escénicos, en qué consistían estos... La observación claramente ha formado parte siempre de las clases, de la didáctica de los talleres; el papel del observador nos interesa no tanto como un rol externo, sino como una posibilidad más de formar parte de la actividad (participar mirando es un aprendizaje claro en las *jams*). Buscábamos más la mirada del espectador en los primeros años del aula, pues nos vimos animadas especialmente por los alumnos, que nos transmitían su frescura e ilusión por el escenario. Posteriormente los proyectos escénicos han sido más puntuales, y las sesiones abiertas al público como apertura o cierre de los talleres regulares (sin preparación específica para ser presentadas como muestra) han sido frecuentes.

PB: Un empeño inicial fue el énfasis creativo de los talleres, que no solo abordaran técnicas corporales, sino que pudieran organizar procesos abiertos que incluyeran metodologías de exploración, donde el propio grupo fuera definiendo el contenido y el ritmo de la actividad. Por otra parte, la improvisación tuvo un lugar importante desde el principio. La improvisación y la composición, así como el juego y la creación colectiva, eran las características de *Armadanzas* y a mí me gustaba que algo de ello se mantuviera en los talleres. Por eso traté de proponer más de un profesor o profesora facilitando cada actividad, para que siempre hubiera un diálogo.

Colectivamente hemos podido materializar proyectos de investigación creación y también de investigación didáctica. La reflexión ha estado siempre, la escritura casi siempre y solo a veces la publicación, como fue posible en el *Cuaderno de Telas* (Brozas y Molinero, 2015) gracias a la colaboración de Miguel Molinero, Pablo Parra y el equipo de circo –Figura 6–. Comenzamos juntas la investigación sobre Contact Improvisation (Brozas y García, 2013), que continuó varios años impulsada por la experiencia en el aula y la intervención en otros espacios (Brozas, 2017). En alguna ocasión, con la asistencia a congresos o encuentros de profesores, hemos podido compartir algo de nuestras vivencias.

TG: El taller *Maestros en danza* que planteé junto a Rosario Granell de 2015 a 2018 estaba destinado específicamente a profesores de cualquier etapa educativa y a toda persona interesada en la relación danza-educación. Lo percibimos, al incorporarme a la Facultad de Educación en 2014, como una necesidad en la formación de los maestros –necesidad de vivencias corporales, de trabajo creativo, de conexiones interdisciplinares– y también como una preciosa posibilidad. Pronto conectamos con el Centro de Formación e Innovación Educativa de León (CFIE), con quien colaboramos en dos proyectos destinados a docentes preocupados por su formación continua: *Corazones*

en danza (2016), en colaboración con el MUSAC, y *Danza para ser y sentir* en 2017. En 2018 se repitió esa conexión profesores + museo y cerramos este proyecto con una ponencia en los cursos de verano (*El arte como recurso educativo*) de la Universidad Menéndez Pelayo, en colaboración con el Museo del Prado y el Museo Thyssen-Bornemisza. La formación permanente de un profesorado creativo e innovador, la creatividad como herramienta metodológica, la implicación emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje o la atención a las diferencias individuales son algunos de los aspectos que tratamos de integrar de manera natural en nuestra propuesta de danza escolar, y que de modo general siempre han estado presentes en las propuestas del aula.

FIGURA 6.



PB: La teoría y la práctica se codean y se confunden; se alternaron literalmente en la Jornada sobre Contact Improvisation organizada en la Biblioteca del MUSAC en 2018, una idea de Carolina Rodrigues e Israel Alvarado acogida por Araceli Corbo, quien años atrás nos había regalado la poética de la danza de Louppe (2012). Otro ejemplo es la articulación de la improvisación con la lectura de la *Fenomenología Queer* de Sara Ahmed (2006) en *Triádico entre líneas*, un ejercicio presentado por Armadanzas en el ciclo de Diálogo en Danza (D+D) junto a *Persé*, de María Casares y David Tornadijo (Compañía de danza *Esa Gente*). Pienso en los aprendizajes de música y poesía en torno a Édith Piaf (2007-2008) y a Violeta Parra (2017-2018) y también en el curso audiovisual sobre la danza en el siglo XX de 2021, ¿nos cuentas?

TG: En este curso que impartió Rosario Granell conectamos la historia, la historia de la danza, la literatura, la música... a partir de los raros documentos audiovisuales que Abel Morán rescató para nosotras. Comenzamos situándonos a principios del siglo XX con intención de recorrer esos cien años de danza, pero en absoluto pudimos completarlos. A cada paso nos deteníamos en una posibilidad diferente de relación –entre los hechos, entre las artes, entre los protagonistas–, nueva y sorprendente. A pesar de no poder abarcar el tema disfrutamos especialmente la apertura de la temática y la posibilidad de entender que nada tiene sentido por sí solo.

PB: Fructíferos fueron también los experimentos didácticos en torno a algunas coreografías de Yvonne Rainer, un taller con *Trio A* y otro con *Trio B* en 2021 y 2022, que pertenecen a su obra *The mind is a muscle* (Wood, 2007). El proyecto se inspiró en la coreografía de Isabel Álvarez Van der Feltz con la Asociación Simone de Beauvoir y se realizó con el deseo de llevar las exploraciones a la calle.

Y algo prioritario han sido los aprendizajes para la inclusión, la accesibilidad, la diversidad y/o la diferencia, presentes en la pedagogía de la danza y en particular del *Contact Improvisation* (Brozas y Vicente, 2017). Hemos podido contar con especialistas como Mariaje Ariznabarreta, Marisa Brugarolas o Ann Cooper, y Nagore Tobajas hizo un valioso trabajo sobre su experiencia como estudiante de apoyo con una alumna con discapacidad visual participante habitual en las actividades del aula desde 2012 (Brozas, 2016; Tobajas, 2019). Los cursos de CI se han formulado y combinado con la danza inclusiva: entre 2009 y 2020 la presencia de Irene Alonso –alumna fundadora de Armadanzas– ha constituido un pilar en esta orientación; en la actualidad ofrecemos un taller de *CI y prácticas de escucha y mutuo apoyo* con un equipo interdisciplinar de danza y circo⁴. Asimismo, capacidad y discapacidad dialogan desde 2019 en el proyecto *Se Rueda*, donde se mezclan cuerpos, sillas de ruedas y ruedas alemanas. También hemos colaborado con otros proyectos artísticos como *Matraz* –cuidadoras de personas con demencia–, dirigido por Lou Guerrero (2018-20), y *Mesas de baile, Pistas de debate*, de Alfredo Escapa y Ángel Zotes, en 2021-22.

PB: En cuanto al diálogo entre las artes, bebemos de la literatura, los intercambios y los espacios por los que anduvimos en Francia desde principios de los 90, justo en el momento en que se produce el impulso del nuevo circo desde el Centre National des Arts du Cirque (CNAC); en aquella época sorprendía la presencia vital de la danza contemporánea en un espacio de formación circense. El escultor Bernard Turin, director entre 1990 y 2003, reconocía su estrategia de generar el encuentro entre la danza, el teatro y el circo. Mientras, en la España de los noventa, el desarrollo de nuevas escrituras era quizás más visible en la danza contemporánea que en el seno del circo. La atracción por la acrobacia colectiva, así como por la pedagogía del descubrimiento y la reinención constante, motivaron el acercamiento al universo del circo como materia de estudio, un estudio paralelo al de la danza⁵. Por otro lado, la fascinación lúdica por los objetos encontró un primer referente en la propuesta pedagógica de expresión dramática de Gisèle Barret (1993, 2022) con quien mantuvimos el contacto hasta hoy. En Armadanzas, el circo alimenta la experimentación corporal con los múltiples materiales que incorpora, dando un soporte y un desafío permanente al cuerpo. Pero, además, nos ofreció el puro juego, eje de la vitalidad didáctica y creativa. Por su parte la danza en el aula está en el centro de los contenidos, siempre en diálogo con otras artes, no solo con el circo, sino con el teatro, la música, la literatura, la arquitectura, el dibujo... Podríamos poner muchos ejemplos de estas relaciones.

TG: En general el taller de *Danza contemporánea* ha tenido siempre esa orientación artística interdisciplinar, por la propia forma de entender la danza de la profesora

⁴ Una oportunidad para encontrarnos de nuevo con David Tornadijo y Miguel Molinero, junto con Ángel Zotes y María Casares.

⁵ Esta curiosidad sobre los procesos cooperativos se refleja en los apuntes que hicimos sobre acrobacia y creatividad (Brozas y Vicente, 1999) que ilustrasteis Luis Miguel Risco y tú.

que lo guía: las referencias contextuales a la música, la literatura, la escultura o el cine son constantes en sus clases. También con Rosario Granell la organización de monográficos específicos ha seguido esta misma temática relacional: en *Inspiración para la danza* (2019 y 2020) abordamos los recursos específicos de espacio, texto, imagen y sonido como sugerencias para la creación corporal –recursos que a su vez ya manejábamos en las programaciones de las asignaturas de Expresión Corporal–; en 2015 y 2022 el estudio de la obra escrita y pictórica de Vassily Kandinsky desencadenó sendos trabajos de composición en danza; y la relación trazo-movimiento fue uno de los ejes de todo el trabajo destinado a la formación de profesores en *Maestros en danza* (2015 a 2018).

PB: La interdisciplinariedad en los talleres de danza de Rosario se fue incrementando con el paso del tiempo; además, en su metodología se ha percibido una progresiva inclinación al uso de la improvisación o el juego colectivo.

Aunque la experiencia pedagógica de la Bauhaus y la obra de Oskar Schlemmer (1987) estaban en los cimientos del aula, ha sido recientemente, en el centenario del Ballet Triádico, cuando hemos podido desarrollar un par de partituras coreográficas: *Triádico entre líneas* y *Triádico sobre papel*. Así, en el aula han coincidido en este otoño de 2022 Kandinsky y Schlemmer, que fueron compañeros en la Bauhaus en 1922...

Y en 2022 la bailarina Melania Olcina nos trajo su estudio sobre el mito de Niobe, un ejemplo de investigación-creación interdisciplinar con un método didáctico propio donde combina imagen, meditación e improvisación. La escucha sonora es también importante en este proyecto. Por cierto, no hemos mencionado la presencia de la música en vivo ni las aportaciones de músicos como Fernando Ballarín en las *jams* y en algunos procesos creativos. Las colaboraciones con los improvisadores de Juventudes Musicales comenzaron en 2019 y espero que puedan consolidarse.

4. Cronologías, deseos e interrogantes

PB: Se podrían distinguir unas seis etapas en la gestación y evolución del Aula de Artes del Cuerpo: (1) una década de antecedentes (1992-02); (2) Armadanzas sólo con los estudiantes de FCAFD (2005-07); (3) los primeros talleres de formación con colaboración de artistas (2007-09); (4) configuración y expansión del Aula de Artes del Cuerpo (2010-13); (5) expulsión de la FCAFD, traslado al Aulario y a la Facultad de Educación (2014-19); y (6) la era postpandemia (2020-22).

Como antecedentes principales –*etapa (1)*–, podemos citar los talleres creativos y cooperativos de acrobacia que funcionaron desde 1993 en el INEF, los dos primeros años con participación de profesorado de Educación Primaria y Secundaria en el marco de un proyecto de formación/investigación con el Centro de Profesores de León. Parte del grupo se mantuvo varios cursos, con la incorporación también de estudiantes.

TG: Sí, ese grupo de trabajo fue nuestra primera colaboración juntas, yo todavía como alumna de FCAFD.

PB: En 1996 creamos un Taller de Danza contemporánea con muchas alumnas. Este taller funcionó entre 1996 y 2000, pero la actividad disminuyó al ponerse en marcha en León el Centro Coreográfico. El taller comenzó gracias a la codirección de Teresa Benítez, quien nos había iniciado en la danza contemporánea en 1989. En los años siguientes seguí yo sola como directora, y al final la implicación del grupo de estudiantes era tal que funcionaba sin apenas dirección. Hubo un par de años de pausa, las promociones del taller de danza se marcharon, y justo llegaste tú con la propuesta de hacer «un grupo de expresión corporal» y empezamos de nuevo casi de cero.

TG: Bueno, yo más bien recogí la idea en 2005 de uno de mis alumnos, Víctor Martínez, luego miembro fundador de *Armadanzas*, procedente de la Universidad de Salamanca en Zamora, que se había iniciado allí en la expresión corporal con Galo Sánchez y nos compartió su deseo de comenzar un proyecto similar en León. Yo venía entonces de trabajar en la Universidad de Extremadura, donde también había conocido un proyecto de danza universitaria en la Facultad de Ciencias del Deporte. Aquí podemos considerar que empieza la *etapa* (2) que enumerabas al principio.

Comenzamos entonces dirigiendo la actividad a nuestros alumnos de la FCAFD. Pretendíamos crear un grupo de trabajo para practicar los contenidos que de alguna manera se escapaban, por limitaciones de tiempo o de especificidad, de las asignaturas de Expresión Corporal de los estudios superiores de Educación Física. Una actividad totalmente voluntaria, un compromiso, un espacio para enseñar/aprender/explorar sin las limitaciones de la docencia reglada. Por gusto, por puro interés personal. No había reconocimiento de créditos académicos, ni abono de matrículas, ni remuneración para las profesoras. Ahora esto es diferente... La intención, el contenido y los destinatarios se han expandido. Sí quedó, sin embargo, el compromiso, y la sensación de poder trabajar y progresar con grupos estables, no fijos, pero sí estables.

PB: Sí, era solo *Armadanzas* con sus primeros proyectos: *Ramas entre sueños*, *El abrazo del árbol*, *Todo locura* y *La Folie de la Foule*.

TG: En la primera composición, *Ramas*, la puesta en escena de las composiciones de los alumnos formó parte incluso de la evaluación de la asignatura de *Expresión Corporal*, indicador de cómo el aula realmente se creó en el contexto de la docencia de la FCAFD.

PB: Entre 2007 y 2010 -*etapa* (3)- a los procesos creativos se sumaron actividades formativas con artistas de circo y danza de la ciudad como Pablo Parra y Rosario Grannell. Con ellos nos abrimos a otros espacios, escuelas y festivales municipales, además comenzamos a participar en actividades del MUSAC, y conocimos a la fotógrafa Julia G. Liébana, que comenzó también a colaborar con nosotras y no ha cesado hasta la fecha. *Armadanzas* presenta *Entre la espalda y la pared* (2008) e *Inverso* (2009).

TG: En esta etapa se crearon enseguida grupos de trabajo muy motivados alrededor de estos profesores-artistas que daban un soporte comunicativo muy importante

y refrescaban la actividad del aula poniendo a nuestro alcance técnicas específicas de danza y circo que disfrutábamos en la formación y la creación⁶.

PB: En 2010 *-etapa (4)-* le damos el nombre de Aula de Artes del Cuerpo a nuestro proyecto y nos encontramos entre Actividades Culturales (formando parte de su programación con las *jams* de Contact, por ejemplo) y Extensión Universitaria, que posibilitaba la gestión de los cursos intensivos.

TG: Y se siguen ampliando los talleres de formación: ya contamos con dos de danza –Contact improvisation y Danza contemporánea– y dos de circo –Telas aéreas y Portés acrobáticos–.

PB: La actividad del aula incluye, además, intensivos de circo y danza, *jams* e intensivos de contact improvisation y creación escénica.

TG: Son años de actividad continua, intensa y extensa, rica en lo formativo, en lo creativo, en lo personal. También difícil, inestable en lo formal, poco reconocida por la institución. Los talleres movilizan a muchos participantes, pero todavía son auto-financiados. Armadanzas reescribe su pieza anterior y presenta *In verso: de sapos y lunas* en 2011 en la ULE y al año siguiente en el Festival de Teatro de Éibar.

La colaboración con otros colectivos artísticos es habitual en esta época (El Mayal, Barcelona International Dance Exchange, La Pecera, K-maleón...) y el proceso creativo de *Ciudadano Rondó*, pieza de danza-teatro coproducida entre la ULE y el Ayuntamiento de León, genera la constitución de una asociación de danza en 2011, *Las chicas de la danza*.

El taller de *Contact Improvisation* –estable con esta denominación desde 2009– funcionaba en esta etapa como un importante nexo de conexión teórico y práctico entre la danza y el circo, y la organización de *jams* e intensivos específicos de alguna forma nos reunía: nos visitaron, por ejemplo, Gabriela Morales, Sebastián García Ferrero, Carolina Becker, Ester Momblant, Mirva Mäkinen y Cristiane Boullosa.

En definitiva, desde el principio y hasta el final de esta etapa son ocho años de progresión continua, de una actividad vertiginosa que sacábamos adelante sin pensar demasiado –hoy me resulta increíble–, por pura voluntad e implicación personal de profesores y alumnos⁷.

PB: En 2012 la llegada de un nuevo decano a la FACFD trajo inesperadas dificultades para la gestión y desarrollo de las actividades del aula. La restricción del uso de espacios de la facultad para los talleres implicó la no realización de algunos de ellos o el traslado más o menos definitivo a otros espacios de la universidad. Es el comienzo de la *quinta etapa (5)*, la expulsión de la FCAFD y los consiguientes traslados al Aulario y a la Facultad de Educación.

⁶ Al desestabilizarse estos grupos años más tarde (2013), la orientación de los talleres estables y del aula en general necesariamente se vio resentida.

⁷ Almudena Carretero, Alberto García, Laura Barba, Silvia Núñez, Beatriz Ramón, y más tarde Sandra Mateos, Adrián Pérez, Susana Cordero, Silvia Pérez... Gracias.

TG: Desde luego este nuevo mandato en la facultad desencadenó una nueva etapa para las actividades del aula. Ni nosotras como coordinadoras, ni tampoco los responsables de las áreas universitarias que colaboraban con nosotras (Actividades Culturales y Extensión Universitaria), conseguimos obtener los permisos que dependían directamente de este nuevo decano para la utilización de los espacios específicos de la FCAFD.

Y así fue como desapareció el circo de la programación estable del aula. Se anunció en 2013 con el fin del *Taller interdisciplinar* y el de *Telas aéreas*, y se hizo definitiva en 2015 al desaparecer también el taller de *Portés*. Las actividades quedaron limitadas a partir de entonces a sesiones y/o colaboraciones puntuales.

Por otro lado, hay que señalar que la actividad circense en la FCAFD y en el aula fue el germen del trabajo de formación y de creación que se generó entre los artistas y algunos alumnos muy implicados, lo que finalmente se materializó en la constitución de dos compañías de circo en 2013 –*La Pequeña Victoria Cen y Cirk about it*–.

PB: Sí, al menos, al desaparecer los talleres de circo –prácticamente la primera actividad formativa regular de acrobacia circense en la ciudad–, nos quedó el consuelo de que se estaban desarrollando dos nuevos espacios de circo en León.

TG: En el caso de la danza, como hemos comentado anteriormente, mi traslado a la Facultad de Educación en 2014 nos permitió el acceso a un nuevo espacio de práctica, el aula de Expresión Corporal, que rápidamente acondicionamos y asumimos como propio. Es representativo de esta etapa el proyecto de *Maestros en danza* (2015 al 18), específico y contextualizado en Educación por mi traslado a esta área. La fusión de este taller con el hasta entonces existente de *Danza contemporánea* generó en 2018 el actual *Danza: arte y educación*, siempre dirigido por Rosario Granell.

Igual que en etapas anteriores, a partir de 2015 junto a la programación estable se suceden monográficos de técnicas afines y contextos transversales –videodanza, acrobacia colectiva, discapacidad, teatro, improvisación, body mind centering...– que nos reúnen, entre otros, con Ladys González, Celso Pereira y Francesca Lissia, Chefa Alonso, Ana Vallés, Marisa Brugarolas, Miguel Ángel Punzano, Sabine Dahrendorf, Ángel Zotes, Melania Olcina o Carmen Werner.

PB: En esta quinta etapa se incluye también un proyecto artístico –*Estudio(s) sobre la luna*– y otras actividades en el MUSAC, con el desarrollo del enfoque interdisciplinar más accesible y especial atención a los espacios.

Y finalmente podemos identificar la *etapa* (6), la era postpandemia (2020-22), que ha permitido acentuar la reflexión teórica en la práctica e incluir nuevos planteamientos ecosomáticos e inclusivos. La cuarta pared se ha ido también disolviendo al poner el acento en la mirada que acompaña el movimiento y en el cuerpo que incorpora la mirada en movimiento y en calma.

TG: Nunca habríamos imaginado incorporar con tanta intensidad la mirada y las conversaciones a través de las pantallas, el cuerpo es diferente en esa pequeña ventana. En los talleres de danza aprovechamos los documentos audiovisuales compartidos para seguir en contacto y los encuentros en el exterior fueron las primeras actividades presenciales.

PB: El número de participantes en las actividades del aula del pasado curso 2021-22, unas cincuenta personas distribuidas en distintas actividades, indica que el Aula de Artes del Cuerpo existe. Sin embargo, en relación con la participación universitaria y más aún de nuestros estudiantes de Expresión Corporal, es pequeña⁸. Por otra parte, en la disminución de créditos de Expresión Corporal que ha sucedido con la evolución de los planes de estudios se encuentran razones para sostener el Aula de Artes del Cuerpo como un espacio de formación imprescindible, complementaria, donde aquellas personas interesadas en formarse en danza o actividades de creación y experimentación corporal tienen la posibilidad de practicar en grupo. Otra contribución posible, o quizás otro deseo es que bailarines y artistas de la ciudad puedan encontrarse, compartir experiencias y conocimientos. En este sentido, tendríamos que reformular espacios de práctica como el de *Danza en silencio* o los *Ensayos abiertos*.

TG: De acuerdo...

PB: Habría que pensar una forma de conectar con los intereses artísticos de los estudiantes como pueden ser quizás las danzas urbanas, buscar una forma de comunicación con los estudiantes que les involucre en el aula o en la autogestión de actividades de danza y circo en su facultad.

TG: Sí, el mayor reto ahora mismo creo que es volver a dirigir la actividad del aula de manera prioritaria a los estudiantes, y en la Facultad de Educación esta implicación debe ser conjunta con las otras áreas de expresión artística.

PB: No solo el espacio es necesario, sino el tiempo. Tiempo para el encuentro y la participación de los estudiantes de Expresión Corporal, de compartir las posibilidades socioeducativas de la danza y las artes del cuerpo. ¿Cómo consolidar la comunidad creada, atendiendo a la generación universitaria y seguir afinando la escucha hacia los derroteros artísticos, culturales y sociales que nos rodean?

5. Bibliografía

- APPÍA, A. (2004). El arte es una actitud. En J. M. HERNÁNDEZ (ed.), *Adolphe Appia. Escenografías* (pp. 12-16). Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- BARRET, G. (1993). *Pedagogía de la expresión dramática*. Montréal: Recherche en Expression.
- BARRET, G. (2022). *Que d'objets! Tant d'objets! Pour une pédagogie des objets*. Montréal: Recherche en Expression.
- BESSE, J. M. (2007). L'élan du paysage. Premières notes sur la danse et l'écriture. *Les carnets du paysage*, 13 & 14, 11-19.
- BOISSIERE, A. (2007). Appia et les espaces rythmiques. *Les carnets du paysage*, 13 & 14, 64-79.
- BROZAS, M. P. (coord.). (2006). *Cuerpo, imagen y expresión. Entre la intervención educativa y la creación escénica*. Curso de Verano. Universidad de León.
- BROZAS, M. P. (2013). El cuerpo en la escritura de la danza contemporánea. *Movimiento*, 19(3), 275-294.

⁸ Creo que la desaparición de la asignatura optativa denominada *Especialidad en Expresión Corporal* puede haber sido una de las razones de esta pérdida en el caso de la FCAFD.

- BROZAS, M. P. (2016). Danza contact improvisation en la Universidad. Análisis de un proceso didáctico inclusivo con una alumna invidente. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 51, 50-54.
- BROZAS, M. P. (2017). Los espacios como dispositivo de la construcción de prácticas corporales. A propósito del contact improvisation en el contexto español. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 22(2), 397-491.
- BROZAS, M. P. (2018). Estudio(s) sobre la luna. Un proyecto de investigación creación en artes del cuerpo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 575-597.
- BROZAS, M. P. y GARCÍA, T. (2013). Contact Improvisation in Spain: Dance, Body and Geography: A Study Lab at the Contact Festival Freiburg 2009. *Contact Quarterly Unbound*.
- BROZAS, M. P. y MOLINERO, M. (2015). *Telas aéreas: cuaderno de aprendizaje*. León: Universidad de León.
- BROZAS, M. P. y VICENTE, M. (1999). *Actividades Acrobáticas Grupales y Creatividad*. Madrid: Gymnos.
- BROZAS, M. P. y VICENTE, M. (2017). La diversidad corporal en la danza contemporánea. Una mirada retrospectiva al siglo XX. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(1), 71-87.
- FOUCAULT, M. (2009). *Le corps utopique, Les hétérotopies*. Clamecy: Nouvelles Éditions Lignes.
- LOUPPE, L. (2012). *Poética de la Danza Contemporánea*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- PINTO RIBEIRO, A. (1997). *Por exemplo a cadeira: ensaio sobre as artes do corpo*. Lisboa: Cotovia.
- SÁNCHEZ, J. A. y PÉREZ ROYO, V. (2010). La investigación en artes escénicas. Introducción. *Caïron*, 13, 5-13.
- SCHLEMMER, O. (1987). *Escritos sobre arte: pintura, teatro, danza*. Barcelona: Paidós.
- TOBAJAS, N. (2019). *Discapacidad visual, danza contemporánea y contact improvisation. La figura de apoyo en el contexto del Aula de Artes del Cuerpo de la Universidad de León*. Trabajo fin de Grado en CAFD. Universidad de León.
- WOOD, C. (2007). *The Mind is a Muscle*. Londres: Afterall Books.

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 científicista, 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/>

LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LA DANZA EDUCATIVA EN MÉXICO. UN RECORRIDO HISTÓRICO

Corporal Expression and Dance Education in Mexico. A Historical Route

Alejandra FERREIRO PÉREZ

Cenidi-Danza José Limón del INBAL

Correo-e: cenidid.afferreiro@inba.edu.mx

Recibido: 11 de octubre de 2022

Envío a informantes: 21 de noviembre de 2022

Aceptación definitiva: 15 de diciembre de 2022

RESUMEN: En este trabajo hago un recorrido por el desarrollo de la educación dancística en México, con énfasis en la expresión corporal y la danza educativa. Examino las condiciones del campo dancístico mexicano a la llegada de la Expresión Corporal a México y subrayo la relación con las escuelas profesionales de danza de la Ciudad de México con este suceso. Reviso los programas del INBA y otras instituciones en que se incluyó, los programas de formación a profesores en Expresión Corporal que existieron y el desplazamiento de esta disciplina hacia el ámbito no formal. Asimismo, analizo su inserción en los programas de educación artística de la escuela básica, destacando las influencias metodológicas en la construcción de esos programas. Describo algunos resultados de investigaciones sobre la expresión corporal y la danza en la escuela básica. Finalmente, repaso brevemente una discusión sobre el término danza educativa.

PALABRAS CLAVE: expresión corporal; danza educativa; educación básica; currículo; educación artística.

ABSTRACT: This study provides a picture of the development of dance education in Mexico, particularly with regard to bodily expression and educative dance. It examines the conditions of the Mexican dance field upon the arrival of Corporal Expression and highlights the relationship of Mexico City professional dance schools with this event. It revises INBA's and other institutions' syllabus in which this specialty was included, the first training programs for Corporal Expression teachers, and the displacement of

this discipline towards the non-formal arena. It also analyzes its inclusion in the artistic education programs of elementary school, highlighting the methodological influences in the construction of those programs. It describes some results of studies on bodily expression and dance in basic school. It finally reviews a brief debate on the term «dance education».

KEY WORDS: corporal expression; dance education; basic education; curriculum; artistic education.

1. Antecedentes

LAS INNOVACIONES EN LA DANZA, que se gestaron a finales del siglo XIX y se desarrollaron en Europa y Estados Unidos en la primera década del XX, produjeron un vigoroso movimiento artístico y científico. Un proceso de radicalización artística que impulsó a la modernidad y desató una subversión estética y social: la emancipación del ser humano desde el arte, cuya continua práctica crítica y creadora favorecería la transformación del mundo. No se pretendía un simple cambio de estilo, sino una modificación de la práctica artística que se había separado de la vida, un rompimiento con el arte moderno congelado en las formas clásicas (Sánchez Vázquez, 1996). Este pujante modernismo artístico se encarnó en la danza moderna, propició la búsqueda de una expresión que revelara la visión personal del bailarín o del coreógrafo e incidió en los procesos de formación técnica, que debían surgir de una indagación del propio sujeto (Baril, 1987). Esto provocó a su vez un desplazamiento en la concepción y uso de la corporeidad: el trabajo corporal ya no dependería de la mirada del otro, sino de sí mismo (Islas, 2006).

Este giro artístico devino en una nueva cultura del cuerpo que influenció las prácticas corporales del ámbito educativo en el siglo xx. El entrenamiento corporal ya no se centraría solo en perfeccionar un cuerpo funcional mediante repeticiones mecánicas, precisión y perfección de posturas (Islas, 2007), sino en potenciar su capacidad comunicativa y de expresión. Este enfoque incidió en las principales propuestas de movimiento y danza de la época: la gimnástica rítmica de Bode, los estudios del gesto y la expresión de Delsarte, los estudios musicales y la euritmia de Dalcroze, el sentido poético del movimiento de Duncan y la danza educativa de Laban, entre otras. Las propuestas se diseminaron y asumieron perfiles singulares en diferentes países.

En México, la danza moderna llegó a través de las bailarinas y coreógrafas norteamericanas Ana Sokolow y Waldeen, ambas provenientes de perspectivas técnicas y artísticas diferentes. Sokolow se formó en la técnica Graham, que tendía a la rigidez y daba pocos espacios para la creatividad y el movimiento propio. En cambio, Waldeen, aunque estudió danza clásica, se rebeló contra el ballet seducida por las ideas liberadoras de Isadora Duncan, el contacto con la escuela alemana de danza y la influencia del bailarín y coreógrafo japonés Michio Ito.

El arribo de estas dos coreógrafas propició el nacimiento del movimiento de danza moderna nacionalista. En sus aportaciones se puede rastrear, por un lado, la visión de la escuela estadounidense, con una clara tendencia a utilizar técnicas codificadas que normalizan los usos del cuerpo y, por otro, la apuesta de la escuela alemana, promotora del estudio de los principios del movimiento que estimulan la exploración

y la creación personal. La huella dejada por ambas tendencias a lo largo del siglo xx favoreció la aceptación de la Expresión Corporal (EC)¹.

En el ámbito educativo, la visión estabilizadora prevaleció en la formación de profesionales de danza moderna y contemporánea, mientras que la perspectiva creativa quedó latente, quizá porque solo se conocieron las expresiones artísticas y algunos retazos de la perspectiva teórica que la sustentaba, que años más tarde se difundió.

Este movimiento dancístico no ocurrió en el vacío, pues la enseñanza de la danza en el país tenía una larga tradición. Su procedencia actual puede rastrearse a la época posrevolucionaria, cuando fueron fundadas las instituciones donde se inició y consolidó la profesionalización de la danza.

2. Profesionalización de la danza

Durante la primera mitad del siglo xx, la profesionalización ocurrió en la Ciudad de México, marcada por una vocación nacionalista. Entre 1910 y 1920 existió un destacado grupo de maestros de danza, la mayoría extranjeros, que trabajaba de manera independiente y en instancias oficiales. Ellos contribuyeron a la formación integral de niños y jóvenes en escuelas públicas y privadas, y sentaron las bases para la creación de la primera escuela profesional de danza.

En este periodo, los gobiernos revolucionarios se enfocaron en la reconstrucción nacional, para lo cual utilizaron el arte y la cultura, y fundaron instituciones dedicadas a esta labor. Las misiones culturales creadas en 1923 por José Vasconcelos, promotor de la cultura nacional y secretario de Educación Pública en esa época, fue la estrategia nacionalista más importante para la incorporación de la actividad artística en la escuela. También, impulsaron los festivales escolares y los espectáculos masivos que favorecieron la relación entre la vida escolar y la actividad escénica.

En 1931 se fundó la Escuela de la Plástica Dinámica, primera escuela de danza oficial que asumió un carácter profesional y cuya finalidad era «formar ‘actores completos’ a partir de dos corrientes dancísticas del siglo xx: el ballet [...] y la expresividad y temáticas de la danza libre originada en la escuela alemana» (Zybine, citado por Tortajada, 2020, p. 14).

Debido a lo ambicioso del proyecto, once meses después, en 1932, se creó la Escuela de Danza, actualmente Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. Se cambió el enfoque educativo, pero se mantuvo el reconocimiento oficial (Ramos, 2009). A lo largo de 85 años esta escuela ha tenido diversas propuestas y planes de estudio. Varias décadas formó profesionales para la danza escénica, pero en los objetivos institucionales perduró una línea rectora: la formación de profesores (Tortajada, 2020). Por ello, tanto en los planes y programas de estudio como en los espacios no curriculares, la escuela ha sostenido un estrecho vínculo con el sistema educativo nacional, que se ha intensificado en los últimos años.

En 1947 fue creada la Academia de la Danza Mexicana (ADM) como un taller de experimentación, creación y difusión de la nueva danza mexicana. Fue reestructurada en 1956, conformándose dos instancias: el Ballet de Bellas Artes y la escuela, dedicada

¹ Utilizo el término en mayúscula, tal como lo sugiere la propia Stokoe, para diferenciarlo de la expresión corporal cotidiana, aunque no siempre me refiera a esa perspectiva.

a la formación de profesionales de la danza. A partir de ese momento, se convirtió en la escuela profesional de danza más importante del país hasta su desaparición temporal en 1978.

En ese periodo se formaron ejecutantes especializados en danza clásica, moderna, contemporánea y folclórica; y a partir de la década de los 70, intérpretes de danza de concierto y de danza popular mexicana, bajo la tesis del bailarín integral. En la ADM, la formación se consolidó en términos técnicos y artísticos, considerando las necesidades de la profesión escénica. La escuela también ofrecía cursos nocturnos a aficionados. Y, desde los primeros años de la década de los 60, organizó cursos de verano, en los que se impartía danza folclórica a profesores del sistema educativo nacional y formación coreográfica a profesionales de la danza folclórica.

En 1975 comenzó la descentralización de la formación dancística con la fundación de la Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana, primera institución en el país en ofrecer una licenciatura en danza. En 1977 la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey del INBA se unió a este proceso que, como las otras escuelas de este instituto, siguió un modelo por especialidades dancísticas dirigidas a la actividad escénica.

A finales de 1977 surgió la Escuela Nacional de Danza Clásica (ENDCI) y, en 1978, se instituyó el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD), al cual se integraron la ENDCI y otras dos escuelas recién creadas: la Escuela Nacional de Danza Contemporánea (ENDC) y la Escuela Nacional de Danza Folklórica (ENDF). Cada una definió objetivos, carreras y planes de estudio, pero las tres formarían ejecutantes y profesores.

Luego de una década de estabilidad, a principios de los 90, los debates apuntaron a una formación más versátil, que respondiera a las necesidades emergentes. Los profesionales de la danza empezaron a entrenarse recurriendo a otros saberes profesionales, vinculados a distintas prácticas sociales y escénicas que se enseñaban en espacios no formales. Esta circunstancia, aunada a la diversificación del ámbito artístico, favoreció el surgimiento de perspectivas formativas más integradoras e interdisciplinarias. A partir de entonces, en diversos espacios públicos y privados, proliferaron entrenamientos con técnicas no consideradas formativas, algunas cercanas a otras áreas artísticas más ligadas a la realidad social. Así comenzó el tránsito de una homogeneidad profesionalizadora, mediante técnicas dancísticas codificadas, a la búsqueda heterogénea de elementos formativos, más cercanos a las nuevas prácticas artísticas.

3. Itinerario de la Expresión Corporal en México

El desarrollo de la danza moderna y contemporánea en espacios educativos no formales, así como la llegada a México de los primeros escritos de Patricia Stokoe, permitió que, a finales de los años 70 del siglo xx, la EC fuera acogida en los programas de danza del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) en los ámbitos profesional y no profesional.

En 1979, el INBA impulsó la oferta educativa de las Casas de Cultura del país y los Centros Regionales de Arte, y se crearon las Unidades de Iniciación Artística (UIA), dirigidas a la formación de niños y jóvenes, y el Programa de Actividades Generadoras (PAG), que orientaría el trabajo de los talleres libres.

En las UIA, la educación artística se concebía como un «proceso de sensibilización artística e iniciación en el conocimiento y las prácticas de las disciplinas artísticas, basado en las características físicas, psicológicas y sociales de los educandos» (INBA, 2014, p. 13). Uno de los objetivos de estas unidades fue «estimular el desarrollo de la capacidad de expresión creativa de los educandos, mediante los lenguajes artísticos» (p. 13). El programa pretendía un acercamiento a las artes como formas de expresión y comunicación, y utilizaba como estrategia fundamental el juego, de ahí que las ideas de Stokoe fueran pertinentes (J. L. Hernández, comunicación personal, 15 de enero de 2008)².

La propuesta de esta autora se conoció en México desde principios de los 70, a través de sus escritos. Brindaba la oportunidad de encontrar otros modos de moverse más allá de la forma y los movimientos codificados, porque a diferencia de la danza académica, en la que el placer surge del dominio técnico, la EC «fue creada para disfrutar bailando y decir qué se siente, qué se piensa, qué se desea, quién se es» (Grasso, 2003, p. 342); mejor aún, intenta suscitar el gozo del movimiento propio, de las sensaciones, emociones y sentimientos que se despiertan (Blostein, 2003) cuando se danza.

Esta perspectiva armonizaba con el planteamiento de las UIA, el cual

iniciaba con [una] exploración de las artes, en que [los estudiantes] pudieran experimentar, jugar con las artes para ahí descubrir intereses y posibles vocaciones. [...] No se trataba de dar una clase de música, de danza o de teatro formales, sino [de] experiencias formativas [con] los elementos de estas artes. [...] En la música era la exploración sonora, [...] en el caso de la danza descubrimos la expresión corporal. Recién llegaba a México la propuesta de Patricia Stokoe [a través de] Cecilia Kamen³, quien hace una aportación contundente al formalizar y estructurar la propuesta de EC. (J. L. Hernández, comunicación personal, 16 de septiembre de 2022)

Pese a que estas unidades continuaron operando por varias décadas, la falta de apoyo y de actualización de los profesores provocó que estos primeros esfuerzos decayeran. El término EC siguió utilizándose en algunos espacios educativos, pero en la versión de cada profesor, pues no había ninguna escuela o programa donde formarse. Así, «cualquiera que posee algunos conocimientos de danza se lanza a la aventura de dar clases de EC sin antes conocer qué es y cómo se realiza, es decir, sin detenerse a estudiar la complejidad de esta tarea» (Blostein, 2003, p. 37). No obstante, es preciso subrayar que quienes se vincularon a esta perspectiva buscaban alternativas a los vocabularios codificados.

Por la misma época, en 1978, en la recién fundada ENDC, se incluyó una asignatura nueva en México, que nombraron Integración Sensorial, centrada en la sensibilización y la creatividad. El diseño e impartición estuvo a cargo de Cecilia Kamen, quien además dio un curso a estudiantes y profesionales de la danza denominado «De la Expresión Corporal a la Coreografía». De acuerdo con Kamen (2012), la EC es un concepto ligado al desarrollo armónico del individuo y su creatividad, que apunta al

² Agradezco a José Luis Hernández, destacado protagonista en la construcción del campo de la educación artística en México, por compartir conmigo sus experiencias.

³ Cecilia Kamen, maestra argentina que llegó a México en 1979 invitada por el INBA. Además de una amplia formación musical, incluida la musicoterapia, estudió el profesorado de EC en el *Collegium Musicum* de Buenos Aires con Patricia Stokoe. Fue directora de la carrera de musicoterapia en la Universidad del Salvador en Buenos Aires, Argentina (Kamen, 2012, p. 67).

descubrimiento «de lo que se es capaz de ser y hacer» (p. 68), mediante la introspección; de ahí la necesidad de

aceptar el cuerpo que se habita, incrementar las habilidades de manera orgánica, respetuosa, progresiva, en la búsqueda y encuentro de un lenguaje propio que llevará inevitablemente, a una auténtica sintaxis corporal con significación propia aún no decodificable [...]. En este trabajo no hay imitación: cada quien explora, experimenta y articula según sus posibilidades. El estímulo propuesto por el maestro es clave, es la llave que plantea conflictos cuya resolución depende exclusivamente del estudiante. (pp. 68-69)

En 1980, Mirta Blostein⁴ se integró a la ENDC para impartir EC, aunque en una versión creada por ella misma, síntesis de su formación y experiencias artísticas:

Mi campo de pensamiento surge de la vivencia, que tiene su acción en la danza contemporánea por medio de la cual arribo a la EC, que en un primer momento llamé *Trabajo Corporal Expresivo*. Investigo el movimiento, lenguaje particular del cuerpo, que deviene en Movimiento Expresivo cuando se realiza un proceso desde la danza o la EC. (Blostein, s/f)

Acerca de sus clases, Blostein recuerda:

El eje de mi trabajo es el cuerpo en relación con el espacio, después integraba objetos, telas, listones, harina, transformaba el espacio. [En ocasiones] sacaba a los chicos [...] al parque, nos íbamos a trabajar espacio, árboles, esos objetos que te rodean. (M. Blostein, comunicación personal, 10 de septiembre de 2022)

Blostein enseñó EC en la ENDC hasta 1994, cuando se modificó el plan de estudios.

En 1981 se fundó la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza del Centro Cultural Ollin Yoliztli, donde Kamen introdujo la EC e invitó a Perla Szuchmacher⁵ a elaborar los programas de EC en la formación dirigida a niños de 6 a 12 años. En primer y segundo año, «la materia se llamó Sensibilización, una mezcla de EC y cuestiones de música y rítmica como introducción». A partir del tercer al sexto curso, la materia se impartía dos veces por semana (Blostein, 2003, p. 43).

Según Blostein (2003), Szuchmacher privilegió la formación práctica de los profesores, aunque revisaban algunos escritos de Stokoe. La asignatura se enseñaba en dupla, se discutía colegiadamente el modo de impartirla y los docentes se retroalimentaban entre sí, lo cual les ayudó a apropiarse de la metodología. Debido a cambios administrativos y a la falta de apoyo y presupuesto, cinco años más tarde, Szuchmacher renunció y los esfuerzos por consolidar un grupo de profesores de EC se diluyeron.

⁴ Bailarina, coreógrafa, licenciada en Educación Artística por el INBA, maestra en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la UAM-Xochimilco y educadora somática por el Body Mind Movement. Estudió con María Fux y Fedora Aberastury; se formó en Eutonía y otras técnicas posmodernas. Ha sido profesora de EC y coreografía de la ENDC del INBAL, desde 1980. Ha dictado cursos y talleres para maestros en distintas instituciones en México, Argentina, Perú, Alemania e Italia. Fundó y dirigió el Centro de Estudios Corporales y Creatividad y fue creadora y co-coordinadora de La Maravilla Corporal, Grupo de Práctica, Estudio y Difusión de la EC en México.

⁵ Fue directora, dramaturga y docente. Realizó la licenciatura en actuación en la Escuela de Teatro de la Universidad de Buenos Aires y se diplomó como profesora de EC en el *Collegium Musicum* de Buenos Aires.

Otro proyecto de la época impulsado por el INBA fue el de las Escuelas Vocacionales de Arte para niños, basado «en didácticas derivadas de las teorías cognoscitivas para propiciar la creatividad, la reflexión, la investigación, la relación entre teoría y práctica» (Durán, 2006, p. 24). Se formó un grupo de especialistas, entre los que se encontraba Kamen, que desarrolló una metodología de 4 momentos: motivación, exploración, creación y reflexión. Se dieron numerosos cursos y se hicieron programas «de actividades lúdicas, enfocadas a la creación gozosa de productos estéticos» (Kamen, 2012, p. 68).

Pese a que fue reconocido su valor educativo, la EC no se incluyó en otros programas institucionales de formación dancística profesional; empero, ha seguido presente en el ámbito no formal, en especial en talleres libres universitarios y en múltiples espacios culturales públicos y privados del país.

Entre 1995 y 1998, Blostein impartió cursos de EC en espacios universitarios. En 1999, Mirta Blostein, Ivana Sejenovich⁶ y Milagros Gerli⁷ fundaron *La Maravilla Corporal*, asociación en la que elaboraron e impartieron el diplomado Encuentro con la Maravilla Corporal de 1999 a 2002, que más tarde se convirtió en la Formación de coordinadores de Expresión Corporal, con duración de 2 años y 270 horas distribuidas en 6 módulos. En este programa, los participantes aprendían los principios de la EC y la creatividad, desarrollaban la capacidad de percibir emergentes en un proceso grupal, estudiaban sobre los grupos, se apropiaban de las herramientas de la EC y la creatividad y encontraban una metodología personal de trabajo⁸. La formación conjugó la experiencia y saberes de las tres coordinadoras, que dio un perfil singular y de gran valor formativo al programa, sin por ello perder la directriz metodológica de Stokoe. Se formaron tres generaciones, la última en 2011. El programa no contó con apoyo institucional, por lo que desapareció y la asociación se disolvió.

En la actualidad la EC se enseña en diversos espacios educativos formales y no formales, generalmente por profesores que no cuentan con formación en esta metodología, por lo que el uso del término no necesariamente apunta a una escuela o tendencia educativa específica, sino a las interpretaciones de los profesores, a partir de sus saberes.

En los últimos años, han proliferado técnicas como el *Contact Improvisation*, el *Release* y varias aproximaciones de educación somática, que han ganado espacios en todos los ámbitos de la danza. Tienen en común una metodología de exploración corporal centrada en las posibilidades del cuerpo y la improvisación, estrategia con la cual estimulan la creatividad y el descubrimiento de un lenguaje propio. Es probable que versiones recientes de la EC estén sustentadas en estas técnicas.

⁶ Estudió en Argentina el profesorado en Expresión Corporal y dos años de la carrera de Fisioterapia. Ha practicado distintas técnicas corporales, entre otras: el Sistema Consciente para la Técnica de Movimiento, Eutonía, Body Mind Centering y Técnica Topf. Es maestra certificada de Yoga, educadora somática por el Body Mind Movement, cofundadora de La Maravilla Corporal y actualmente imparte cursos de educación somática y yoga en diversos espacios educativos.

⁷ Maestra de educación artística especializada en el desarrollo de la creatividad en niños y adultos. Orientadora humanista y psicoterapeuta Gestalt por el Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt, diplomada en Desarrollo Creativo, UAM-X. Ha diseñado programas de educación artística y creatividad para el INBA (Escuelas Vocacionales de Arte), diversos Institutos de Cultura en el interior del país y escuelas particulares. Co-coordinadora y cofundadora de La Maravilla Corporal.

⁸ Agradezco a Mirta Blostein e Ivana Sejenovich las entrevistas, folletos y documentos que me proporcionaron para la elaboración de este trabajo.

4. La Expresión Corporal y la danza educativa en la escuela básica

El ámbito institucional en que la EC ha tenido mayor presencia, al menos en cuanto al discurso, ha sido el sistema educativo nacional, en especial en los niveles de preescolar y primaria, donde es una de las disciplinas que integran la asignatura de Educación Artística.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, en la escuela básica, la educación artística apareció ligada a las fiestas escolares, espacios en los que la danza y la música tuvieron un sitio privilegiado.

Con la suficiente antelación, antes de terminar el ciclo escolar, los chiquitines y los pubertos «montaban» obras dancísticas –a veces imitaciones, a veces imaginativas invenciones–. A la manera de galardones o culminaciones por los trabajos del año [...], estas escenificaciones se montaban «con todas las de la ley», bajo las indicaciones y la vigilancia de las o los maestros. Una enorme cantidad de «artistas» de la farándula e incluso de la danza de concierto brotaron de estas prácticas [...] en este verdadero azuzamiento de la «aventura» dancística y escénica que fueron las «fiestas escolares». (Dallal, 1990, p. 112)

En estas fiestas, no faltaban los bailes folclóricos escolares que los misioneros culturales legaron a la escuela (Marín, 2004). Pese a que en algunos momentos estas actividades fueron relevantes, la danza quedó reducida a entretenimiento o recreación, por lo que no fue incluida en los currículos sino hasta la última década del siglo XX.

En la década de los 90, los programas de educación artística señalaron la necesidad de fomentar en los niños la apreciación de las manifestaciones artísticas y el desarrollo de sus posibilidades expresivas (SEP, 1993)⁹, por lo que se propuso un enfoque conceptual que articuló términos como percepción, sensibilidad, imaginación, curiosidad y creatividad artística.

En preescolar se recuperaron como ejes del desarrollo del niño la expresión, el juego y la creatividad, abordados mediante el método de proyectos (SEP, 1993). Se incluyeron bloques de juegos y actividades que contemplaban el desarrollo de la sensibilidad, la expresión artística y la psicomotricidad.

En primaria, el programa se elaboró abarcando cuatro disciplinas artísticas: artes plásticas, danza, música y teatro; a todas se les agregó el término expresión, y danza se denominó *Danza y expresión corporal*. Esta disciplina pretendía que los estudiantes desarrollaran «el placer por el movimiento, que se traduce en la comunicación de emociones a través del uso creativo del cuerpo», para lo cual necesitaban conocer su cuerpo, explorarlo, aceptarlo, apreciarlo, pero sobre todo reconocerlo como «un medio de expresión y comunicación» (SEP, 2000, p. 13). En los contenidos disciplinares se especificaron las acciones y cualidades de movimiento a explorar; la terminología empleada remitía a la danza educativa moderna de Laban y a la Expresión Corporal de Patricia Stokoe. En el trayecto formativo de primero a sexto curso se proponía el tránsito de una exploración y experimentación con el movimiento creativo, al aprendizaje de danzas y bailes folclóricos.

En el periodo de vigencia del programa se produjeron materiales de apoyo para los docentes, entre los que destaca el *Libro para el maestro de Educación Artística* (2000),

⁹ En este apartado utilizaré las siglas SEP para referirme a los documentos referenciados como Secretaría de Educación Pública.

y seis videos de Danza y Expresión Corporal. Estos apoyos fueron un medio importante de aprendizaje para los profesores, puesto que operaron como mediadores en la interpretación del currículo.

El libro planteó un enfoque más claro de la asignatura: se estructuró en torno a nociones como percepción, sensibilidad, imaginación y creatividad, e introdujo orientaciones didácticas para el abordaje de cada disciplina en el aula. Aquí la EC se definió como un lenguaje artístico que desarrolla la sensibilidad, el sentido estético, la creatividad y la comunicación humana, al tiempo que favorece que el ser humano manifieste su mundo interior en un lenguaje propio (SEP, 2000). Se especificaron los temas: formas básicas de locomoción, cómo conocer el cuerpo, calidades de movimiento, el espacio, el ritmo en la música, los objetos y la improvisación, y se desglosaron en actividades sugeridas. Sobresale el lugar de la improvisación dirigida y libre en la búsqueda de los movimientos propios de los estudiantes y la producción de sus danzas, así como un modo de transitar de la expresión libre al aprendizaje de algunas danzas tradicionales, mediante el encuentro creativo con ciertas motivaciones o temas de estas danzas.

En la secundaria, la suerte de la educación artística fue similar a la de los otros niveles, salvo en 1975, cuando el INBA convocó a un grupo de especialistas para diseñar un programa integrador de las cuatro disciplinas artísticas. Esta integración ocurriría mediante el aprendizaje de «los elementos estructurales básicos» de las artes: espacio, tiempo, movimiento, forma y color (SEP, 1975). La asignatura se denominó «Arte integral» y los programas se redactaron en secuencias orientadas por objetivos; y, aunque una editorial privada produjo textos de apoyo, la resonancia en las escuelas fue pobre: la mayoría siguió privilegiando la impartición de música y artes plásticas, como se había hecho hasta entonces.

La educación artística se insertó formalmente en el currículo oficial en todos los niveles de la educación básica hasta las reformas curriculares de 2004 de preescolar, de 2006 de secundaria y de 2009 de primaria, aunque siguió con pocas horas. Fue un momento clave en el reconocimiento del valor educativo de las artes, en especial, de la danza. Se produjeron materiales de apoyo, como las *Antologías de danza*, los *Apuntes* para la Telesecundaria, y se difundió el programa Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza¹⁰, elaborado por Ferreiro y Lavalle (2006), mediante programas de televisión transmitidos por Canal 23 y Televisión Educativa de México. Además, se impartieron cursos y diplomados en línea en la Universidad Pedagógica Nacional, donde se consideró este programa como eje de los contenidos de danza.

En la reforma de preescolar de 2004 la expresión y la apreciación artística cobraron valor, al incluirse en el currículo como un campo de formación y acción centrado en el desarrollo de las competencias artísticas de la niñez. Se advierte un discurso mejor estructurado que articula algunos conceptos clave de la educación artística. El campo pretendía:

potenciar en los niños y las niñas la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que

¹⁰ Una adaptación al contexto mexicano, en especial para preescolar y primaria, del Lenguaje de la Danza, una metodología de iniciación a la danza y a la coreografía, creada por la reconocida labanotadora Ann Hutchinson (1983), que utiliza como herramientas el Alfabeto de movimiento, los símbolos de la notación de motivos y las partituras (Ferreiro y Lavalle, 2006).

propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes, así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas. (SEP, 2004, p. 94)

La EC se introdujo bajo la denominación de *Expresión corporal y apreciación de la danza*. El programa planteó competencias referidas a expresión del canto y la música por medio del cuerpo, expresión de sensaciones y emociones por medio de la danza y expresión de sensaciones y pensamientos ante manifestaciones dancísticas (SEP, 2004, p. 98).

En la Reforma de la Educación Secundaria de 2006, la asignatura se denominó Artes y fue ubicada en el bloque de Formación general y contenidos comunes, junto a las asignaturas apreciadas en el currículo. Esta ubicación legitimó curricularmente a las Artes y se «valoró en su condición de disciplina académica, que ha desarrollado un cuerpo de conocimientos y metodologías especializados y cuenta con un grupo de especialistas e investigadores que la sustentan» (Ferreiro y Torres, 2017). Se elaboró una fundamentación que unificaba los propósitos y la propuesta pedagógica de la asignatura, articulándola con los niveles precedentes. Se subrayó el desarrollo del pensamiento artístico y se definieron tres ejes de enseñanza: apreciación, contextualización y expresión artísticas.

El programa de danza siguió esta lógica; en sus propósitos se reconocía al cuerpo como medio de expresión y comunicación y como una forma estética a partir de la cual interpretar el mundo. Se propusieron elementos del lenguaje de la danza para comunicar ideas, pensamientos, sentimientos y emociones, a fin de acercar a los estudiantes al conocimiento de sí mismos y de otros, procurando el respeto y la comprensión de las múltiples formas de representar la realidad. Los contenidos se organizaron en cinco bloques, cuyo trayecto formativo iniciaba con la exploración sensible y creativa de las posibilidades del cuerpo y la producción de secuencias de movimiento creativo, y concluía con el aprendizaje y montaje de danzas y bailes tradicionales y bailes populares actuales (SEP, 2006).

De acuerdo con Aragón (2016), los contenidos abarcaron cuatro ámbitos de desarrollo: 1. La expresión corporal basada en la propuesta de Marta Schinca, como una vía para descubrir la expresividad propia, mediante la exploración libre y lúdica de las posibilidades del cuerpo. 2. Los elementos de la danza, tomados de la danza educativa de Laban, que potencian la experimentación con el cuerpo y la expresión del movimiento. 3. La danza creativa, como una oportunidad para dar forma a las ideas y crear danzas, mediante la improvisación y el uso de elementos de la coreografía. 4. El aprendizaje y escenificación de las danzas tradicionales y populares, para que los estudiantes interpreten estas manifestaciones culturales.

En la reforma de 2009 de la primaria, la educación artística ya era una asignatura integrada a un campo de conocimientos: poseía un sustento teórico, contenidos secuenciados y un enfoque de enseñanza que pretendía favorecer competencias artísticas y culturales. Al igual que en secundaria, se insistió en el desarrollo del pensamiento artístico, a través de la sensibilidad, la percepción y la creatividad, utilizando como medio la experiencia estética. El *Libro del maestro* se actualizó y revisó el enfoque educativo de cada disciplina artística. Se planteó como objetivo de Expresión Corporal y Danza desarrollar en los estudiantes el placer por el movimiento y potenciar su capacidad comunicativa de las emociones a través del uso creativo del cuerpo; de

ahí la importancia de conocer, explorar, aceptar y apreciar el cuerpo y, sobre todo, de abordarlo como un medio de expresión y comunicación. La EC se concibió como una «disciplina de conocimiento que, partiendo de lo físico, se conecta con procesos internos de la persona, canalizando sus posibilidades expresivas hacia un lenguaje corporal creativo» (SEP, 2010, p. 41). Entre los contenidos se contempló la exploración del cuerpo en el espacio, la dinámica del movimiento y la creación de secuencias en las cuales expresar emociones y pensamientos. En el programa es perceptible el entrelazamiento de diferentes perspectivas de Expresión Corporal y de Danza Educativa, como las de Castañer, Stokoe, Laban y la de Hutchinson (adaptada por Ferreiro y Lavalle, 2006).

En la Reforma Integral para la Educación Básica de 2011, la educación artística se articuló a lo largo de la formación e incluyó como una asignatura sustantiva en el Campo de Desarrollo personal y para la convivencia. Se elaboraron *Guías para el maestro*, que explicitaban el enfoque educativo, los contenidos y daban ejemplos de planeación y organización, mediante secuencias didácticas.

El programa de Artes-Danza de secundaria sufrió modificaciones en el apartado de danza creativa, que prácticamente desapareció en favor del aprendizaje de la danza folclórica, lo que redujo las oportunidades de los estudiantes de producir danzas propias (Ferreiro y Torres, 2017).

En 2015 se anunció un nuevo modelo educativo, publicado en 2017, que revocó la legitimidad curricular lograda por la educación artística. El plan de estudios, orientado por *Aprendizajes clave*, la relegó al componente curricular de Áreas de Desarrollo Personal y Social, que no «deben recibir tratamiento de asignaturas» (SEP, 2017, p. 108). Pese a este retroceso, el plan tuvo algunos aciertos: promovió la transversalidad de las artes, propuso un tercer componente de Autonomía Curricular, concretado en la figura de talleres, cuyos objetivos contemplaron el desarrollo personal y social mediante las artes; y se optó por un enfoque humanista que estimulara la libertad y la creatividad.

En preescolar se enfatizó el uso de la imaginación y la creatividad para expresarse mediante los lenguajes artísticos. En primaria se destacaron la exploración y la experimentación con los elementos básicos de las artes agrupados en tres temas: cuerpo-espacio-tiempo, movimiento-sonido y forma-color. Estos temas estimularían la interdisciplina. En ambos niveles, la EC solo se menciona en algunos aprendizajes esperados. En la secundaria se planteó la profundización en el conocimiento disciplinar. En danza, se enfatizó el aprendizaje de las danzas y bailes folclóricos y populares y la expresión propia mediante creaciones de danza libre (SEP, 2017).

Este año (2022) se presentó una nueva propuesta curricular, que establece como uno de los ejes articuladores del currículo el Arte y las experiencias estéticas, al considerarlos centrales para utilizar las manifestaciones artísticas en la integración del conocimiento. Las artes recuperaron su lugar en los campos formativos, al incluirlas en el campo de Lenguajes. Aún no se publican ni los programas ni los libros de Artes, por lo que habrá que esperar para analizarlos y ponderar la posición de la Expresión Corporal y la Danza.

El recorrido expuesto se refiere al currículo pensado, pero conviene revisar cómo han vivido los profesores estas propuestas. Al respecto, un grupo de investigadoras (Blostein, García, Aguilar y Torres, 2012) realizó un estudio cuya finalidad fue analizar la situación de la EC en escuelas primarias de la Ciudad de México, conocer cómo

se lleva a cabo y cuál es la experiencia de los profesores que la enseñan¹¹. Utilizaron una metodología mixta que incluyó una encuesta a 121 profesores y entrevistas grupales en 6 escuelas de las delegaciones Iztapalapa y Tláhuac, y dieron un taller de EC a 23 profesores.

Entre los resultados destaca que el 90 % de los profesores imparte Educación Artística, pero solo el 66 % enseña EC; y si bien el 63 % afirma no tener formación en esa área, el 72 % usa los materiales didácticos de la SEP para guiar sesiones de EC. Los testimonios confirman que la EC y la danza solo se enseñan «cuando se requiere para un evento escolar», que subsiste la idea de que «quita tiempo» y que «falta disposición para dar las clases, aparte de material y espacio adecuado». Paradójicamente, los docentes expresan el deseo de aprender más sobre la disciplina, porque reconocen que influye en el desarrollo personal de los estudiantes, les permite expresar sus emociones y ser más seguros, los ayuda en su autoestima y autoconcepto y favorece la coordinación psicomotriz.

Las investigadoras reportan que los educadores recurren a las actividades sugeridas en los materiales de apoyo, pero de manera aislada y sin claridad en relación con los objetivos y la secuencialidad y continuidad necesaria para el desarrollo de las habilidades corporales y expresivas de los estudiantes. En las respuestas, ellos reafirman la valía de la EC y la danza, pero no se sienten capaces de impartirla, pese a haber asistido a algunos de los cursos de la SEP. Este sentimiento coincide con lo señalado por investigaciones internacionales, como el informe Mackinsey (2008) y la encuesta TALIS (2009), donde se concluye que los cursos no ayudan a los enseñantes a conectar las propuestas con las situaciones reales que viven (Ferreiro, 2015). En otros estudios, se plantea que los profesores generalistas tienen una mejor disposición para impartir danza cuando se les ofrecen estrategias y herramientas metodológicas accesibles didácticamente (Ferreiro, 2014).

5. Breve recuento de las concepciones y programas de danza educativa en México

La danza educativa surgió a principios siglo xx con un planteo que la alejaba de los cánones técnicos y artísticos del mundo profesional: se sustentó en el impulso innato de los humanos de moverse y expresarse rítmicamente sin patrones predefinidos, a partir de estímulos diversos, y sin requerir la posesión de posibilidades corporales excepcionales (Laban, 1984).

En México, más que un debate, existen definiciones y posicionamientos sobre su función y ámbitos de desarrollo. La danza educativa, dice Moya (1995), es para todos, abre «compuertas a la inteligencia muscular y a la percepción personal del mundo, de la vida, del lenguaje corporal con gramática propia y posibilidades de expresar lo que no dicen las palabras» (s/p), mientras que Aragón (2016) la circunscribe al ámbito escolar, como parte de la formación integral de los estudiantes. Moya (1995) resalta que «bailar es un acto sencillo, orgánico y auténtico», que nos conecta con nosotros y los otros. «La danza es natural, sin distinción de sexo, edad, complexión física, o desarrollo técnico» (s/p). Por su parte, Wejebe, Ayala y Montes (2003) la piensan como «un

¹¹ Existen muy pocas investigaciones sobre la Expresión Corporal en la escuela básica, y la mayoría se enfocan en el nivel preescolar y en estudios de caso, de ahí la importancia de este estudio que ofrece un panorama más amplio sobre lo que ocurre en primarias de la Ciudad de México.

método que permite desarrollar y habilitar el proceso de aprendizaje creativo» (p. 79). Subrayan que estimula la búsqueda de uno mismo y desarrolla la capacidad de crear y expresarse. La consideran coadyuvante del proceso de desarrollo de todos, incluidas las personas con necesidades educativas especiales.

En ocasiones se utilizan otros términos con objetivos similares a los de la danza educativa, sin precisar diferencias ni matices, como danza creativa o danza libre.

Dada la amplitud de ámbitos a los que puede referirse la danza educativa, interesa mencionar algunos de los programas que cabrían dentro de esta definición. En la iniciación artística, el de mayor impacto ha sido el Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas (PNEIAA), que comenzó en 2011 y continúa vigente en varias Casas de Cultura del país, periodo en el cual ha atendido a más 28000 estudiantes en 63 centros educativos. De acuerdo con el coordinador del programa (J. L. Hernández, comunicación personal 16 de septiembre de 2022), en danza se recupera el espíritu de la EC, pero reinterpretada por las integrantes del equipo de la disciplina. Primero se enfoca en el reconocimiento del cuerpo y el descubrimiento de su potencial, a fin de propiciar un vínculo entre el movimiento, el tiempo y el espacio. Luego, se introduce el Alfabeto de movimiento de Hutchinson, que favorece la expresión y la creación de secuencias danzadas. Esta perspectiva, continúa Hernández (2022), además de un proceso lógico y secuenciado, brinda seguridad para dialogar y construir en colectivo.

Otro programa es el de Aprender con danza, impulsado por Conarte, el cual estuvo vigente en escuelas primarias y secundarias del Centro Histórico de la Ciudad de México de 2006 a 2014, periodo en el que se atendió a más de tres mil niños. El programa adaptó al contexto mexicano la metodología del National Dance Institute de Nueva York para impulsar un diálogo interdisciplinario entre danza y música, y tiene un enfoque cognitivo, socioafectivo y psicomotriz, con énfasis en la cultura de paz.

En 2013, la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ENDNyGC) impulsó un diplomado de Danza Educativa, la danza como juego y convivencia, dirigido a profesores interesados en el aspecto creativo de la danza. Fue creado por Valentina Castro, con la colaboración de Rocío Rangel y Consuelo Vázquez. El programa sintetizó las experiencias de Castro como bailarina, profesora y coreógrafa por más de 70 años; se nutrió de diversas técnicas modernas y posmodernas, en especial de la visión de la danza inclusiva de Alito Alessi (*DanceAbility*). La propuesta pedagógica se estructuró en torno al juego, organizada en cuatro categorías: socialización, sensibilización, imaginación y emociones (Castro, 2022). El diplomado se impartió tres años consecutivos y luego se convirtió en una materia optativa en las licenciaturas de la escuela.

Esta escuela promovió otro proyecto: Danza para Grupos con Habilidades Mixtas (DGHM) de Leticia Peñaloza, como una adaptación al contexto mexicano de *DanceAbility*. Se utiliza como herramienta primordial la improvisación y comparte el punto de vista educativo de la mayoría de los programas de danza inclusiva (Galindo, 2015). Varios años se implementó en centros de educación especial. Es también una asignatura optativa de la escuela.

Finalmente, el Lenguaje de la danza, creado por Ann Hutchinson, que se imparte en la versión adaptada por Ferreiro y Lavalle (2006) como eje de la formación en danza en la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, en convenio con el Cenart. También forma parte de los currículos de la ENDF, la ENDclyC y la ENDNyGC del INBA y en el Cenidi-Danza se imparte como un diplomado de formación en esta metodología.

6. Reflexiones finales

La EC llegó a México en una época de diversificación de los planteamientos formativos en todos los ámbitos y la búsqueda de técnicas más integradoras para responder a la emergencia de nuevas prácticas artísticas, de ahí su aceptación. Se incluyó principalmente en los currículos de iniciación a la danza del INBAL y en los de la escuela básica. Su desarrollo ha sido influido por diferentes corrientes de EC, de danza educativa y técnicas posmodernas.

Aunque los programas de especialización en esta disciplina no fueron acogidos en ningún espacio institucional, la EC refrescó la visión de los profesores sobre cómo y por qué enseñar danza, particularmente en los espacios no profesionales y en el ámbito no formal, donde la danza es apreciada por su valor educativo y carácter gozoso.

La escuela básica ha sido el ámbito de mayor presencia de la EC. Desde finales del siglo xx se insertó como una de las disciplinas de la asignatura de Educación Artística en los niveles de preescolar y primaria y, más tarde, en 2006, como un contenido de la asignatura de Artes-Danza de secundaria. Sin embargo, en las últimas dos reformas (2015 y 2022), con el impulso de una enseñanza más interdisciplinaria de la educación artística, la EC empieza a desleírse, solo referida en los aprendizajes esperados.

Las escasas investigaciones sobre la enseñanza de la EC en la escuela básica indican que los profesores no sienten confianza para impartirla, pese a que reconocen su valor en el desarrollo integral de los estudiantes. De ahí la necesidad de animar su enseñanza mediante procesos formativos diversos, incluidos materiales didácticos de mayor accesibilidad didáctica (Terigi, 2004).

La EC ha seguido enseñándose en diversos espacios educativos, sin embargo, debido a la falta de formación en esta disciplina, es posible que el término no siempre corresponda con una escuela o tendencia educativa de expresión corporal, sino que responda a las interpretaciones de los profesores sustentadas en sus saberes dancísticos o de otras prácticas corporales. Pese a la falta de unidad conceptual y pedagógica en las interpretaciones, se advierte la intención de potenciar la expresividad, la creatividad y la capacidad comunicativa de los estudiantes, que se lleva a cabo mediante una intensa exploración sensorial, el juego y la improvisación. En estos objetivos y estrategias puede trazarse una línea de continuidad entre la EC y las propuestas de danza educativa o danza creativa que han surgido en los últimos años. De ahí que sea posible afirmar que, si bien se percibe un descenso en el interés por la EC, la impronta educativa que dejó ha transformado radicalmente los objetivos y visión pedagógica de los procesos de iniciación a la danza y de muchos otros procesos formativos, incluso los que apuntan a la formación de profesionales de la danza.

7. Bibliografía

- ARAGÓN, F. (2016). *La danza en la reforma de la educación secundaria 2006*. INBA.
 BARIL, J. (1987). *La danza moderna*. Paidós.
 BLOSTEIN, M. (2003). *De los decires del cuerpo*. Tesis de maestría. UAM-X.
 BLOSTEIN, M. (s/f). *Pensando la expresión corporal desde la danza*. Documento inédito.
 BLOSTEIN, M.; AGUILAR, A.; GARCÍA, A. y TORRES, E. (2012). ¿Dónde comienza la iniciación artística? Los escenarios y vivencias de la Expresión Corporal en la Educación Básica a

- nivel primaria. Documento final inédito. Proyecto de investigación acreedor al estímulo INBA, Educación Artística 2011.
- CASTRO, V. (2022). *Danza para la libertad. Una propuesta de educación creativa*. Ediciones Castro.
- DALLAL, A. (1990). *El aura del cuerpo*. UNAM.
- DURÁN, S. (2006). La educación artística. En P. CARDONA (coord.), *Tertulias para el nuevo milenio. Encuentros Académicos del Cenidi Danza José Limón. Seminarios, tertulias y coloquios*. Conaculta/INBA/Cenidi Danza/Cenart.
- FERREIRO, A. (2014). El Alfabeto de movimiento: una estrategia de formación y de producción interdisciplinaria. En A. FERREIRO (coord.), *Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en una telesecundaria* (pp. 115-144). Conaculta/INBA.
- FERREIRO, A. (2015). Acompañamiento en artes en la Escuela de tiempo completo en una Telesecundaria. *Espiral. Revista de Docencia e Investigación*, 5(1), 37-60. <https://doi.org/10.15332/erdi.v5i1.1269>
- FERREIRO, A. y LAVALLE, J. (2006). *Programa de desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza. Paquetes Didácticos*. Conaculta/INBA/Cenidi-Danza.
- FERREIRO, A. y TORRES, R. M. (2017). Trayectoria de la asignatura de artes-danza en la escuela secundaria en México. *Saber en la Complejidad. Revista de Educación y Cultura*, 2. https://www.researchgate.net/publication/343095692_Trayectoria_de_la_asignatura_de_arte
- GALINDO, B. J. (2015). *Danza inclusiva: estudio sobre la experiencia educativa y sus posibles interrelaciones con la experiencia estética*. Tesis de maestría. Cenidi-Danza/INBA.
- GRASSO, A. (2003). Preámbulo. En R. EISENBERG (coord.), *Corporeidad, movimiento y educación física* (tomo I) (pp. 342-343). Comie.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (2014). *Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas (PNEIAA)*. Documento rector. INBA.
- ISLAS, H. (2006). Introducción. En H. ISLAS (comp.), *Antologías. Investigación social e histórica de la danza clásica, moderna y en contextos no escénicos*. Conaculta/INBA/Cenidi-Danza.
- ISLAS, H. (2007). Cuerpo, psiquismo y cultura en la educación de la danza: elementos para el análisis del método Leeder. En E. CÁMARA e H. ISLAS, *Pensamiento y acción. El método Leeder de la Escuela Alemana*. Cenidi-Danza/INBA/Conaculta/Tecnológico de Monterrey.
- KAMEN, C. (2012). *Lin Durán o el arte de pensar la danza*. Conaculta/INBA/Cenidi-Danza.
- LABAN, R. (1984). *Danza educativa moderna*. Paidós.
- 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.
- MOYA, C. (1995). Hacia una danza educativa. *Perfiles Educativos*, 68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206812>
- RAMOS, R. G. (2009). *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca. 1919-1945)*. Conaculta/INBA/Fonca.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1996). *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. FCE.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1975). *Plan de estudios. Educación Media Básica*. SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1993). *Plan y programa de estudios. Educación básica*. SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2000). *Libro del maestro de educación artística. Primaria*. SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2004). *Programa de Educación preescolar*. SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2006). *Educación básica. Secundaria. Artes. Danza. Programas de estudio 2006*. SEP.

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2010). *Libro del maestro de educación artística*. Primaria. SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- TERIGI, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 191-202). Buenos Aires: Noveduc.
- TORTAJADA, M. (2020). 85 Aniversario de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. *Danza que resiste y construye*. INBA/Cenidi-Danza.
- WEJEJE, M.; AYALA, M. y MONTES, M. (2003). *Danza educativa para personas con síndrome de Down*. Conaculta/INBA/Cenart.

ENSEÑANDO EL MOVIMIENTO DESDE LA DANZA EN COSTA RICA

Teaching Movement from the Dance in Costa Rica

Marta ÁVILA AGUILAR
Universidad Nacional-UNA
Correo-e: martaavila8@gmail.com

Erika MATA GONZÁLEZ
Universidad Nacional-UNA
Correo-e: erika.mata.gonzalez@una.cr

Recibido: 10 de octubre de 2022
Envío a informantes: 20 de noviembre de 2022
Aceptación definitiva: 15 de diciembre de 2022

RESUMEN: Este texto pretende dejar evidencia de algunas experiencias institucionales en Costa Rica que han participado, de manera colateral, en el proceso educativo del movimiento y sus expresiones corporales. Especialmente, explora la trayectoria de 50 años de la Escuela de Danza de la UNA como agente democratizador y la fuerte presencia de la danza contemporánea en el medio costarricense.

PALABRAS CLAVE: danza educativa; danza contemporánea en Costa Rica; Danza UNA.

ABSTRACT: This text intends to show evidence of institutional experiences in Costa Rica. Particularly those that have facilitated the educational process of movement and body expressions. Specifically, it explores UNA's School of Dance 50-year trajectory as a democratizing agent and the strong presence of contemporary dance in the Costa Rican artistic scene.

KEY WORDS: educational dance; contemporary dance in Costa Rica; Danza UNA.

I. Introducción

EN 2023, la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) estará celebrando sus primeros 50 años de creación y trabajo académico; durante estos años ha contribuido a la formación de profesionales y ha fortalecido el papel que deben ejercer

las universidades públicas en la transformación social y cultural. La UNA sigue siendo la única casa de enseñanza superior en Costa Rica que cuenta en sus planes de estudios con programas de danza con titulación completa en Bachillerato y Maestría. En este medio siglo, otras universidades públicas¹ han tenido actividades y cursos libres no conducentes a título relacionados con el estudio del movimiento, como es el caso de la Universidad de Costa Rica, que desde 1978 cuenta con la primera compañía profesional: Danza Universitaria, así como la Universidad Estatal a Distancia (UNED), el Tecnológico de Costa Rica (TEC) y la Universidad Técnica Nacional. En el resto de las universidades privadas, más de cincuenta, no hemos identificado actividad que involucre la enseñanza del movimiento o la danza escénica como contenido de cursos o actividades.

2. Antecedentes

En 1953, en Costa Rica, el maestro y músico Arnoldo Herrera González (1923-1996), después de muchas propuestas y gestiones administrativas, logró que se creara el Conservatorio de Castella, una institución pública que desde sus inicios incluyó la danza y el ballet como parte del Plan de Estudios, en los años de primaria y secundaria (Calderón, 2022). Esto permitió que a inicios de la década de los años setenta ya se contara con personas interesadas en pensar una posible formación profesional en la danza ya fuera en la docencia, la interpretación o composición coreográfica.

En 1968, regresa a Costa Rica Mireya Barboza (1935-2000), pionera de la danza, quien trae toda una gran experiencia profesional como bailarina desarrollada en escenarios de México, Francia, Inglaterra, Alemania y Estados Unidos de Norteamérica, junto a maestros de vanguardia como Sara Pardo y Alejandro Jodorowsky, por citar a dos que marcaron su forma de trabajo. Para 1969, Barboza logró abrir una escuela de danza con apoyo del Departamento de Artes y Letras del Ministerio de Educación Pública, pues en Costa Rica todavía no se contaba con el Ministerio de Cultura. En este lugar inició su labor de maestra de danza con una población muy diversa que poco a poco se fue reduciendo por las exigencias técnicas y disciplinarias, con estudiantes que serían las futuras figuras de la danza años más tarde. Con este selecto grupo, Barboza compuso sus primeras coreografías de vanguardia.

También se debe considerar en el desarrollo y evolución de la danza escénica, durante el siglo xx, que Costa Rica no contó con alguna institución dedicada a promover el lenguaje académico de manera profesional. En esa época, no se logró consolidar un ballet nacional, ni una escuela de ballet; hasta que, a finales de los años de la década de 1930, aparecieron las academias de ballet para niñas y luego adolescentes en los años 40, lideradas por las maestras Gladys Pontón de Arce² (1914-2005), Grace Lindo (1897-1988), Margarita Esquivel (1920-1945), Margarita Bertheau (1913-1975), entre otras.

¹ En Costa Rica, en este momento, existen 5 universidades con financiamiento estatal: Universidad de Costa Rica (1940), Tecnológico de Costa Rica (1971), Universidad Nacional (1973), Universidad Estatal a Distancia (1977) y Universidad Técnica Nacional (2008), que son coordinadas por la Comisión Nacional de Rectores (CONARE), y 53 universidades privadas coordinadas por el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP).

² La costarricense fue conocida en Panamá como Gladys Pontón de Heurtematte y fue la fundadora, en 1936, de la primera academia de ballet de este país.

Ninguna propuesta logró contar con recursos estatales para dar continuidad en una formación sólida.

En 1972, el director del Conservatorio de Castella, Arnoldo Herrera González, articuló con la Escuela Normal Superior³, institución que antecedente a la UNA, un programa para dotar a jóvenes artistas de la titulación de Profesores de Estado. Esta experiencia dio pie para pensar en incorporar las Artes dentro de la nueva casa de estudios superiores. Durante el año de creación de la UNA, 1973, para el caso de Danza Escénica, disciplina inédita a nivel universitario en Costa Rica, Arnoldo Herrera trabajó en la conceptualización de este centro artístico, muy de cerca de dos maestras: la uruguayaya Elsa Vallarino (1924-1998), que trabajaba en el Conservatorio de Castella, y la costarricense Elena Gutiérrez, quien recién se incorporaba al medio artístico costarricense, después del golpe de Estado en Chile.

En 1974, dirigida por Elena Gutiérrez, se creó la Escuela de Danza de la UNA, junto a las secciones de Música, Teatro y Artes Plásticas, que luego se transformaron en el Centro de Investigación, Docencia y Extensión Artística (CIDEA). En 2024, las escuelas del CIDEA también estarán celebrando su medio siglo de incidir en el medio nacional, con aportes fundamentales brindados desde sus proyectos y actividades artístico-académicas.

3. Oferta curricular y sus últimas modificaciones

La Escuela de Danza, UNA, con su oferta curricular de Bachillerato en Danza (1974) y la Maestría Profesional en Danza (2003)⁴, sigue siendo la única propuesta de formación universitaria a nivel nacional, lo que conlleva una gran responsabilidad en sus acciones en el país y en la región. Sus planes de estudio se han sometido a procesos de calidad y reconocimiento ante las demandas de los parámetros internacionales; por lo tanto, se ha logrado acreditar y continuar en la búsqueda de la calidad para asegurar a las personas estudiantes una buena formación en el Plan de Estudios de Bachillerato en Danza, en miras de continuar actualizándose desde el mejoramiento continuo. Este plan se ha reacreditado por cinco años más y con su oferta promueve al medio costarricense personas graduadas con preparación y reflexiones acordes con las exigencias de nuestro tiempo. Más de cuatrocientos profesionales de diferentes nacionalidades han sido los responsables de llevar a sus comunidades, o lejos de nuestro país, el conocimiento, la pasión por las artes y posicionar la disciplina dancística como una actividad fundamental para las dinámicas de construcción social y cultural.

³ En 1973, la Escuela Normal Superior, que inició en 1950 la formación de profesores y sus respectivas transformaciones de 1967, tiene sus antecedentes en la Escuela Normal de Heredia, un centro educativo creado por mandato presidencial de Alfredo González Flores en 1914 y con un enfoque normalista, dio lugar a la Universidad Nacional de Costa Rica en Heredia (UNA).

⁴ La Maestría Profesional en Danza tiene dos énfasis: uno en Formación dancística y otro en Coreografía.

4. Autoevaluación para la reacreditación

En el año 2008 se inició el proceso de autoevaluación, con el fin de mejorar la oferta de profesionalización dancística. Posteriormente, en el 2013, se empezó una nueva etapa con miras a la acreditación, acorde a los lineamientos del SINAES. En el 2016, se construyó el Informe de Autoevaluación, con el aporte de los integrantes de la Comisión de Autoevaluación. Luego, en el 2017 se realizó la evaluación externa a cargo de tres especialistas internacionales de México, Argentina y Brasil. Para febrero del 2018, SINAES acordó otorgar la acreditación de la carrera por un período de cuatro años. Por lo tanto, desde ese momento se trabajó en Compromiso de Mejoramiento (2018-2022) en el cual se concreta el rediseño del plan de estudios, el cual se aprueba en el 2020 para implementar en el 2021. En el 2021, se crea el informe de autoevaluación para segunda acreditación (reacreditación), el cual se presentó en febrero del 2022 a SINAES. En setiembre del 2022 se realizó la evaluación externa internacional con profesionales de México y Argentina; otorgándose la reacreditación en la ceremonia realizada en noviembre del 2022.

5. Plan de estudios 2021

El objeto de estudio de la carrera Bachillerato en Danza se basa en el arte de la danza escénica contemporánea, el cual busca la expresión interconectada de las personas a través de la integración de su cuerpo, donde el pensamiento crítico y la sensibilización involucren las experiencias, sensaciones, emociones e ideas, para crear pensamiento profesional desde una visión holística. Los paradigmas sobre el abordaje de la danza han venido en transición desde posicionamientos modernos para integrar otras vertientes de la contemporaneidad. Como movimiento de danza moderna, esta surge en Norteamérica y Europa a finales del siglo XIX y es a finales de la segunda década del siglo XX que se le denominó como tal. A partir de la diversidad de maestros y maestras con técnicas desarrolladas y reconocidas, así como la necesidad continua de evidenciar las manifestaciones emergentes y eclécticas de la actualidad, se le da espacio a la danza contemporánea, la cual continúa siendo el camino para la reflexión, retroalimentación y actualización de los planes de estudios.

El Bachillerato en Danza UNA se divide en las siguientes áreas disciplinarias: a) Desarrollo Técnico, b) Formación Dancística, c) Interpretación y Creación Coreográfica, d) Sociocultural de la Danza y e) Formación Complementaria con los siguientes ejes curriculares: Cuerpo Expresivo en Movimiento, Dinámica Cognitiva-Interactiva, Investigación Dancística y Ética. Esta nueva construcción está siendo asimilada en las coordinaciones académicas de trabajo, a partir del nuevo diseño del Plan de estudios 2021 donde naturalmente en el área de Desarrollo técnico aún se conservan las subáreas –que se habían consolidado previamente– como a) Danza Contemporánea y b) Ballet Clásico como parte de la transición al reconocimiento de su integración.

Córdoba, Richmond y Zúñiga (2020), explican que

La propuesta curricular de la Escuela de Danza responde a la realidad contextual de la población de ingreso y propone un desarrollo técnico que transita de manera integral

la dimensión física, cognitiva y afectiva. Esta consciencia del movimiento danzado permite el descubrimiento de la creatividad y expresividad, mediante el aprendizaje significativo hacia una autonomía del desarrollo artístico. Se desarrolla una adaptación de la técnica clásica como potenciador del desarrollo técnico, en respuesta a las características anatómicas y socio-culturales de la población estudiantil, según el objeto de estudio de la carrera. Además, el componente técnico integra estilos somáticos que permiten enfrentar los procesos de construcción de formas propias de movimiento en procesos y manifestaciones capaces de contribuir al desarrollo social.

El abordaje multidisciplinario es otro elemento fundamental para la formación integral del profesional en danza que, desde el folclor, la música, el diseño sonoro, el teatro y la gestión cultural, entre otros, aporta al diálogo de saberes entre la danza contemporánea y otras áreas del conocimiento. Es importante plantear un proceso formativo que esté compuesto por travesías multi e interdisciplinarias, que ofrezcan al estudiantado experiencias integradoras, sustentadas en la solidez disciplinar.

De esta manera, se presentan nuevos cursos en la malla curricular incorporados al eje de investigación de la carrera, que permiten el diálogo entre la danza contemporánea con áreas como la pedagogía, la sociología, la antropología y la psicología, entre otros.

Es así como se plantea una línea de investigación en la carrera de Bachillerato en Danza basada en el conocimiento de los saberes prácticos y disciplinares que conforman la creación artística en danza contemporánea, pero también, sobre las reflexiones críticas de estos saberes prácticos en relación con otras áreas del conocimiento humano que se articulan para incidir en el desarrollo del campo profesional y en la calidad de vida de la sociedad costarricense.

En este sentido, la línea de investigación en artes y danza tiene como meta el abordaje de diversas formas de configurar el concepto de CUERPO como mecanismo expresivo, pero también, profundizar en el CUERPO como un sistema multidimensional de trayectorias de interiorización y exteriorización de movimientos, emociones y pensamientos que, como resultado de un contexto histórico determinado, se ha convertido en signo, significante y significado dentro del lenguaje en la creación y la composición coreográfica, asumiendo al CUERPO como un sistema «sintiente, [que] se encuentra siempre en un estado de afectación, el entorno lo estremece, lo tensa o lo calma, lo suaviza o endurece. Gracias a su equipamiento sensible se encuentra siempre en una especie de intercambio con su entorno» (Reyes, 2014, p. 71), y en ese intercambio es que se genera un conocimiento práctico y un conocimiento reflexivo sobre la danza contemporánea, pero también, sobre las artes y la sociedad. (pp. 4-5)

Además, el perfil ocupacional de las personas graduadas está diseñado para que puedan desempeñarse como intérpretes de danza, creadores, facilitadores de procesos formativos, investigadores y gestores (ver Tabla 1):

TABLA I. Perfil ocupacional de la persona graduada.

Espacios laborales	Cargos a ocupar	Funciones a ejercer
Instituciones educativas formales y no formales, públicas, privadas y ONG. Compañías profesionales de danza a nivel estatal. Grupos independientes de danza. Programas relacionados con la ejecución de políticas públicas en los ámbitos del arte y la cultura. Proyectos interdisciplinarios. Otras instituciones.	Facilitador/a de procesos formativos. Intérprete de danza. Creador/a de danzas. Investigador/a. Gestor/a.	Diagnostica, diseña, ejecuta y evalúa procesos formativos en danza. Investiga, explora y crea como intérprete y compositor de danzas. Investiga, gestiona, formula, ejecuta y evalúa proyectos artísticos y socioculturales.

Fuente: Elaboración propia. Escuela de Danza UNA, Plan de estudios 2021.

6. Proyectos y actividades académicas

Como institución pionera en el campo universitario, a través de sus proyectos de extensión e investigación, la Escuela de Danza UNA también ha tenido que asumir la responsabilidad de marcar derroteros en otros aspectos del quehacer académico. Algunos de sus proyectos como el Margarita Esquivel creado en 1979 o la Compañía de Cámara Danza UNA (1981) y UNA Danza Joven (2003) ya han alcanzado hasta cuatro décadas de trabajo ininterrumpido creando un público sensible para la danza escénica y dando espacio a la creatividad de muchos maestros, coreógrafos nacionales y extranjeros, así como bailarines, para que demuestren su talento en producciones que recogen sus diversos posicionamientos ante eventos o temas de interés nacional. Estos espacios complementan la formación de los estudiantes ya que les dan oportunidad para trabajar en la docencia, ejecución coreográfica, investigación y labor de extensión comunitaria.

De igual manera, desde 1998, la Escuela de Danza se ha preocupado por fomentar el trabajo de investigación y sistematización de la actividad coreográfica y todos sus ámbitos de generación de conocimiento artístico. En este momento, cuenta con una variedad de proyectos y actividades académicas (PPAA) en los que sus docentes aportan con sus investigaciones desde la historia de la danza en Costa Rica, los estudios somáticos, el análisis del ballet, la prevención de lesiones, la sistematización de experiencias artísticas y extensión, entre otros. En este mismo sentido, se trabaja de modo interdisciplinario en iniciativas creativas en las que se integra a todas las personas de la comunidad del Centro de Investigación Docencia y Extensión Artística (CIDEA) interesadas en crear y explorar desde la música, la actuación, la dramaturgia, la plástica, la danza, el video y otras formas expresivas. Desde el 2018, coordina esta actividad académica Iniciativas Interdisciplinarias CIDEA, en la que ha logrado mayor participación del CIDEA en los proyectos con diversos abordajes desde la producción

artística, la investigación, la docencia y la extensión; además, se percibe una fuerte presencia del sector estudiantil, lográndose estrategias de intercambio con otras sedes universitarias para compartir procesos y productos artístico-académicos con otras regiones del país, como la Sede de la Región Brunca, la Sede de la Región Chorotega y la Sede Regional Huetar Norte y Caribe-Campus Sarapiquí.

La Escuela de Danza UNA ha posicionado un encuentro de carácter centroamericano, creado desde 1993, permitiendo permanentemente que profesionales de la danza contemporánea visiten Costa Rica, y especialmente Heredia, para compartir sus conocimientos e intercambiar experiencias con estudiantes y colegas de toda la región facilitando la actualización en un espacio ya reconocido por su flexibilidad y excelente calidad de los temas y técnicas tratados. Este encuentro siempre ha estado en relación con la pedagogía de la danza en su amplio espectro. En la edición del 2019, se dedicó mayor espacio a la reflexión de temas como la creación artística, pedagogías emergentes y construcción social desde la danza contemporánea con la presencia de nuestra compatriota residente en México Patricia Cardona; el venezolano-español Leyson Ponce; los miembros de la Plataforma de la Universidad Veracruzana de Xalapa, y las maestras Vera Vargas, Adriana Bustos, Nandayure Harley, entre otros; en la cual se presentaron ponencias que luego se publicaron en la **página de la Escuela de Danza donde se pueden consultar**. A partir de 2019, se toma la decisión de hacer este encuentro de manera bienal. En estas tres décadas de desarrollo, el Encuentro Centroamericano y del Caribe para el estudio de la Danza Contemporánea sigue siendo un espacio en el cual los profesionales quieren volver para compartir inquietudes artísticas y estar al día con la información que diferentes artistas están generando ya sea desde el cuerpo o sus escritos.

7. Experiencia de la docencia de la danza en pandemia

La Escuela de Danza no se detuvo ante la emergencia sanitaria COVID-19; se adaptó en tres semanas y echó a andar en planes de trabajo como *adendums* a los programas de curso ya aprobados, basados en la coherencia con las instrucciones universitarias, los descriptores del plan de estudios y en la adaptabilidad de las metodologías posibles desde las condiciones de las casas de habitación. Se buscó el estudio y creación de protocolos de inmediato, con el fin de entender cómo volver a la presencialidad cuando fuera permitido. Se diseñaron estrategias de presencialidad reducida para el retorno gradual y se defendió e implementó el regreso a la presencialidad total, valorando los aprendizajes del período como también las necesidades fundamentales del retorno, el encuentro y la sinergia por la naturaleza del área de conocimiento.

Se puede decir que, desde la experiencia de la docencia de la danza en pandemia y en su retorno a la presencialidad, la Escuela de Danza atravesó tres etapas:

- a) La emergencia y la adaptación. En la emergencia sanitaria surgida por el COVID-19, se evidenció la necesidad de la adaptación y la flexibilidad activa de la adaptabilidad. En primer lugar, se aseguró el resguardo de las personas a partir de la comunicación continua con la comunidad de la Escuela de Danza con listas para saber que estuvieran a salvo; luego, se gestionó el apoyo para mejorar la conectividad y proveer dispositivos a las personas estudiantes que estuvieran

en desventaja, sobre todo, con el fin de restablecer la comunicación continua y así continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la danza vía presencialidad remota. Como docentes en una organización colaborativa, se debió adaptar desde dos áreas: lo tecnológico y lo metodológico. Se probaron varias plataformas tecnológicas y se escogió *Zoom* por mantener mayor estabilidad en el sonido y la captura del video, con el fin de poder dar seguimiento a la ejecución y observación en las clases. Por otro lado, en lo metodológico, a través de la coordinación académica se realizaron reuniones donde se compartieron diversas estrategias y planes remediales sincrónicos y asincrónicos, a partir de la escucha y atención al estudiantado para retroalimentar sobre lo que estaba sucediendo.

- b) Los retos y la reinención. Se enfrentaron retos que invitaron a la reflexión y la reinención de procesos: creándose *adendas* para los programas de curso donde la escucha continua fue necesaria para que creativamente las condiciones implicaran posibilidades metodológicas y nuevas formas en el quehacer desde la mediación tecnológica y a distancia. Asimismo, surgió la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo en la casa de los estudiantes para poder realizar más contenidos y cuidarse de lesiones posteriores. Por lo tanto, se entregaron pisos de madera a cada estudiante, como acción conjunta con la Asociación de Estudiantes de la Escuela de Danza del momento. Además, surgieron otros hallazgos que también se consideran positivos: la reflexión de la autogestión en las personas estudiantes con las condiciones inmediatas y con la complejidad del entorno. La interacción virtual con el espacio pequeño e íntimo de cada quien mostraba las circunstancias complejas de las personas, familias y contextos. Cada posibilidad podría ser una frustración y/o una oportunidad creativa de la cual se tuvo muchas propuestas con otras tecnologías. Entonces, este camino de transformación, a partir de los retos y desafíos, impulsó a reinventarse y, con ello, se empezó también a atender necesidades emergentes; por ejemplo, la salud mental y, por ende, la implementación del espacio de Acompañamiento psicosocial, donde una profesional en el área apoyaba a contener situaciones para que las personas estudiantes pudieran continuar estudiando en la carrera. Otro aspecto importante fue darle lugar a la vida universitaria. Desde la Subdirección se realizaron actividades de socialización para las personas estudiantes con Cafés y Fiestas virtuales con el fin de estimular el ánimo y el sentido de pertenencia como comunidad de la Escuela de Danza. Además, se promovió la construcción de protocolos sanitarios desde mayo de 2020 con el fin de prepararse con consciencia e implementarlos tan pronto como fuera posible. Se actualizaron según las condiciones de avance de la pandemia.
- c) El balance y la apertura. Desde los aprovechamientos que se construyeron en el aprendizaje de las prácticas virtuales, fue fundamental crear el cuestionamiento, el balance y la apertura en temas de modalidad presencial, híbrida y virtual. Para ello, desde la reflexión de Dubatti (2015) sobre *el techno-vivio y el convivio*. Entonces fue pertinente preguntarse ¿cuáles actividades pueden enriquecerse continuando con el *techno-vivio*? ¿Cuáles actividades se pueden continuar a través de la modalidad híbrida? ¿En cuáles sí se necesita, desde la

presencialidad, generar *convivio* presencial? No solo se cuestionó el convivio en la docencia como Escuela de Danza, sino también el convivio en relación con las necesidades de la sociedad; incluso la oportunidad de transformar las políticas educativas y culturales. Fue un momento clave porque todo estaba cambiando rápidamente en la regeneración de autotransformación y del entorno. Por lo tanto, también se pudieron mutar las políticas y las instrucciones institucionales desde la Vicerrectoría de Docencia para la atención emergente durante la pandemia y el retorno a la presencialidad. Cuando se hablaba de poética, a veces se creía que solo se refería a la metáfora. En ese momento, políticamente hablando, también hubo recortes económicos presupuestarios que no solo respondieron a la pandemia. No fue solo una emergencia sanitaria, sino también una crisis económica y política. Fue necesario reflexionar para que esos tejidos de profundización de conciencia y autogestión se pudieran aprovechar ampliando cada vez más la reconexión con la sociedad, abriendo al convivio presencial de esta Universidad Necesaria, con el propósito de la transformación del arte mismo y del arte atravesado por la sociedad. A modo de ejemplo, actualmente se gestiona desde el Programa Investigación, Arte y Transmedia un proyecto con la Unesco sobre *Condiciones para el trabajo digno de las personas artistas jóvenes*, con el fin de construir una propuesta para políticas públicas.

El 2021 se iniciaron procesos de presencialidad reducida y el 7 marzo del 2022 se celebró volver a la presencialidad total. La generación de estudiantes del 2020 pudo graduarse con lapropuesta de residencia artística que culminó con el espectáculo *La Necedad* bajo la guía de Jimmy Ortiz, la generación del 2021 con la experiencia interpretativa escénica *IdioSingracia* con las personas docentes Mario Blanco y Erika Mata y las personas graduadas del 2022 con la experiencia interpretativa escénica denominada *Cadáver exquisito* también bajo la guía de Blanco y Mata; todas de manera presencial y con público. Para el 2022, se consolidó la presencialidad total con el encuentro de todas las personas de la comunidad de la Escuela de Danza, con el cuerpo en presencia, la sinergia y la colectividad.

Desde la Coordinación Académica de la Escuela de Danza, se ha planteado la reflexión de las prácticas artístico-académicas, en medio de la emergencia sanitaria por la pandemia COVID-19 y en el retorno a la presencialidad. Hubo que migrar las prácticas corporales a la virtualidad, encontrando en ello retos y aprendizajes significativos desde otras perspectivas; pero, a la vez, la profunda necesidad de defender las particularidades del quehacer dancístico para la creación de conocimiento a través del encuentro físico, la presencia, sinergia y colectividad, las cuales son propias de la naturaleza de la disciplina de la danza, ya que se construye en el diálogo de saberes desde la corporeidad compleja del ser y su expresividad, con las experiencias vivenciales tanto individuales como grupales al interactuar en un mismo espacio y tiempo.

Se compartieron como propuestas de discusión referencias teóricas como la «Poética de la enseñanza» de Patricia Cardona; «Vigilar y castigar» de Michel Foucault; «La experiencia de discursos en la danza y en la educación somática» de Sylvie Fortin, Adriane Vieira y Martyne Tremblay, y «El Archivo y el Repertorio: El cuerpo y la memoria cultural en las Américas» de Diana Taylor.

Fue urgente repensar los paradigmas: promover un análisis colectivo para actualizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje y abordajes de los PPAA en el marco de la emergencia sanitaria, desde las prácticas artístico-académicas y el diálogo de saberes del grupo experto de la Escuela de Danza, con el fin de atender las necesidades propias como escuela, el seguimiento al plan prospectivo y con relación a este contexto, para así crear estrategias de acción inmediatas y plantear posibilidades de mejora. Con este mismo fin, se realizaron, además, los encuentros MartesDanza de manera virtual con académicos de varias universidades mexicanas, liderados por Universidad de Sonora.

Se ejecutó de manera exitosa el XXVIII Encuentro Centroamericano y del Caribe para el estudio de la Danza Contemporánea, en modalidad híbrida y, en este año, con participación de cuatro universidades de América Latina: Universidad San Marcos de Perú, Universidad Veracruzana y Universidad de Sonora de México, así como Universidad de Costa Rica, con mucha participación internacional.

Asimismo, con las personas estudiantes hubo un espacio de Acompañamiento psicosocial muy importante para la contención y permanencia en continuar los estudios. Se realizaron cafés virtuales con las personas estudiantes, charlas de apoyo artístico-académico en seguimiento integral para el estudiantado y toda la comunidad de la Escuela de Danza. Además, se extendieron consultas por formularios, construidos con participación estudiantil, para saber la opinión de la comunidad sobre el proceso de virtualidad, presencialidad reducida y de retorno a la presencialidad total 2020-2022. Dio como resultado que no hubo deserción masiva estudiantil al haber fomentado los grados posibles de presencialidad en el retorno del 2021 y la presencialidad total en el 2022. Las matrículas permitieron el desarrollo de la acción sustantiva artístico-académica en actividades como cursos ordinarios, talleres, participación en PPAA, giras, presentaciones, graduaciones, entre otros.

En 2022 se continuó con el espacio de Coordinación académica para los PPAA que cerraban. También, se trabajó en el seguimiento por nivel de la carrera y por área para lograr la coordinación de las muestras de los talleres coreográficos. Así como sesiones de coordinación general para conversar incluso, con estudiantes, sobre reflexiones acerca de «Metodologías para la enseñanza y el aprendizaje en danza», desde las experiencias didácticas en los procesos pedagógicos vividos en la pandemia y en relación con el contexto actual donde se compartió el video *La cultura como trabajo: entusiasmo, precariedad y pandemia*, de Remedios Zafra; además, se reflexionó sobre la importancia de la consciencia corporal en temas del «Sistema nervioso (simpático y parasimpático)» en los procesos de formación dancística con la guía del maestro Gerardo Chaves. También se trató la temática de la «Ética-crítica como responsabilidad por la otra persona, en las metodologías contemporáneas de pedagogía y enseñanza», con el artista Jimmy Ortiz, en el cual se evidenció la necesidad de contemplar los procesos relacionales y colectivos en la construcción de las metodologías reflexivas y críticas para el arte y la danza. Se compartió la experiencia de la académica Enid Zúñiga en el «Uso del repositorio institucional». Se compiló puntualmente con el análisis del material de varias fuentes: respuestas de tareas con observaciones individuales en la práctica docente meditando sobre los aspectos fundamentales y otras posibles modificaciones de cursos en sus enfoques metodológicos y en relación con el contexto; así como también de los diálogos colectivos.

Además, se planteó un proceso colectivo que consistió en la realización de talleres de apoyo para el trabajo organizacional, colaborativo y de corresponsabilidad: a) Co-

laboratorio en Danza UNA con el Dr. Enrique Margery, b) Autocuidado Psicológico y Resiliencia con la MSc. Maureen Vizcaíno y c) Archivo y Activaciones con M. A. Mariela Richmond, con el fin de poder decantar desde este último encuentro los archivos que nutrieron el informe final de gestión, que evidencia la reflexión colectiva artístico-académica y sensible, con diseño y diagramación flexible correspondiente a la finalización de la gestión artístico-académica de la Escuela de Danza, basada en una visión de transparencia, oportunidad ante los desafíos, solidaridad como comunidad sistémica y apertura a la diversidad en la danza, desde el reconocimiento a la trayectoria y la necesidad de innovación (Ávila y Mata, 2022).

8. Otras experiencias de educación del movimiento en Costa Rica

En Costa Rica, existen otras instituciones, además del Conservatorio de Castella y la Escuela de Danza UNA, que han tenido la misión de trabajar desde la danza y contribuido a la enseñanza del movimiento.

Es fundamental recordar que es el único país de Centroamérica que en la actualidad cuenta con tres compañías de danza contemporánea. En 1978, se creó Danza Universitaria dirigida por Rogelio López en la Universidad de Costa Rica. En 1979, en el Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, se crea la Compañía Nacional de Danza, conducida por la maestra Elena Gutiérrez, y en 1981, en la Universidad Nacional, se inaugura la Compañía de Cámara Danza UNA, liderada por el joven Jorge Ramírez. Las tres siguen activas, celebrando más de cuatro décadas de trabajo ininterrumpido con bailarines profesionales y con temporadas de repertorio y estreno cada año.

En 1981, se concibe el Taller Nacional de Danza con el propósito de formar a los futuros bailarines de la Compañía Nacional de Danza; sin embargo, esta institución poco a poco fue perfilándose, según el interés de su directora Mireya Barboza, a ser un centro de difusión de danza que trabaja con una población aficionada que desea acercarse a la disciplina corporal con una oferta muy diversa e informal, sin titulación y con diferentes enfoques metodológicos y con el propósito de llevar la enseñanza de la danza más allá del gran área metropolitana.

En 1994, en la provincia de Guanacaste, se creó el Colegio Técnico Artístico Felipe Pérez, que contribuye a la formación media para que estudiantes colegiales en sus últimos años reciban educación que les permita formarse en danza contemporánea, ballet clásico y folclor. La apertura de este colegio técnico ha permitido que se detecten talentos y se identifiquen vocaciones artísticas en la región guanacasteca.

Entre 2001-2013, el coreógrafo Jimmy Ortiz condujo el programa de formación dancística El Conservatorio El Barco, en el contexto del Taller Nacional de Danza, del Ministerio de Cultura y Juventud, por medio de su visión pedagógica y metodológica en danza sobre «Juego, ficción y sorpresa». Este novedoso programa logró egresar tres generaciones que trabajan en las artes del movimiento como bailarines intérpretes-creadores egresados de un programa curricular de tres y cuatro años de duración, constituido por cursos de varias disciplinas de danza escénica y talleres con maestros internacionales, así como con una gran cantidad de montajes coreográficos de los invitados provenientes del continente americano y Europa. En estos años, el Conservatorio El Barco logró egresar alrededor de 85 personas, listas para contribuir a los cambios en los enfoques metodológicos y compositivos de la danza.

En la Universidad de Costa Rica, como una transformación del Programa de Aspirantes (1981) de Danza Universitaria entre 2006-2017, se desarrolló otro programa de formación dancística no conducente a titulación denominado Danza Abierta, el cual fue dirigido por Rogelio López y Luis Piedra. Uno de los retos de este espacio fue amalgamar a bailarines formados, algunos recién descubriendo su interés por el trabajo de la danza, con buenos resultados escénicos a nivel de sus montajes coreográficos. Para 2023 Danza Universitaria se ha replanteado reanudar este proyecto y espera iniciar la cuarta generación.

Estas propuestas, igual que UNA Danza Joven, han sido fundamentales para el crecimiento de la disciplina dancística, principalmente porque han permitido otras experiencias extracurriculares que complementan cualquier formación. Desde el 2003 hasta la fecha, UNA Danza Joven permite a las personas estudiantes de la carrera del Bachillerato en Danza complementar su formación desde las experiencias escénicas y de extensión propias de la disciplina.

Lo efímero de proyectos como el Conservatorio El Barco y Danza Abierta se debe a que en Costa Rica no se cuenta con políticas estatales ni privadas para el fomento permanente de la danza y depende de las personas de turno que ocupan cargos ministeriales o influyentes, que, pocas veces, ven en la danza un área fundamental para el desarrollo integral de las personas. La danza no está incluida en el currículo escolar del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Por lo tanto, queda a la voluntad e iniciativas de las personas que ocupan cargos jerárquicos de distintas instituciones.

El Taller Nacional de Danza desde 2016 ha tenido relación con los Centros Cívicos para la Paz⁵ (CCP) que se crearon con el fin de ser espacios con cierta infraestructura que permiten a pobladores de zonas marginales de diferentes grupos etarios poder tener acceso a educación informal con materias como acceso a la tecnología, deporte, recreación y artes. En 2022 existen 7 CCP, ubicados en cada una de las provincias de Costa Rica. En este contexto, el Taller Nacional de Danza ofrece cursos de materias de danza contemporánea, ballet y otras afines al trabajo corporal y coordina la realización de espectáculos para contribuir a la generación de público para la disciplina.

9. Conclusiones

La Escuela de Danza de la Universidad Nacional ha sido conducida desde su creación por maestros y artistas de gran trayectoria que, en cada período, han tenido que enfrentar sus retos para continuar en el proceso de construcción de una institución que sigue dando pasos adelante en pos de la calidad artístico-académica. Además de Elena Gutiérrez, como primera directora, la Escuela de Danza ha estado liderada en períodos establecidos por mandatos estatutarios por otros académicos y artistas como Beverly Kitson, Víctor Hugo Fernández, Álvaro Marengo, Gisa Blanco, Marta Ávila, Elsa Flores, Florivette Richmond, Óscar Córdoba, Rodolfo Seas e Ileana Álvarez, así como los subdirectores Marvin Santos, Laura Trujillo, Rolando Brenes y Érika

⁵ Los Centros Cívicos para la Paz son parte de un programa de prevención de la violencia, impulsado por el Ministerio de Justicia y Paz, en el que intervienen varias instituciones gubernamentales y con cofinanciamiento del Banco Iberoamericano de desarrollo (N.2526/OC-CR) aprobado en la Ley 9025 y forman parte de la estrategia de Plan Nacional de Desarrollo (2014-2017). En la actualidad se ubican en Garabito, Aguas Zarcas Santa Cruz, La Capri, Cartago, Guararí y Pococí.

Mata. Cada persona y su equipo académico le han dado impulso a diferentes procesos y acciones que han contribuido a la generación de cambios y transformaciones para hacer de la Escuela de Danza UNA un referente nacional e internacional en el campo de la danza escénica.

En estos momentos difíciles, no se dejaron por fuera los esfuerzos para continuar con la internacionalización mediante la movilidad estudiantil con apoyo de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil; en 2022, algunos estudiantes de la Escuela de Danza asistieron a eventos internacionales como el Festival Pirmate en México, otros asistieron al intercambio académico en la Escuela de Danza de la Universidad de Sonora y la pasantía a la Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana, también se logró una beca al Tic Tac Centre en Bélgica. Así mismo, los académicos participaron en eventos artísticos y académicos en Europa y América Latina de manera presencial.

También es interesante señalar que en la mayoría de los 83 cantones que tiene Costa Rica se identifican personas trabajando mediante diversos programas de enseñanza y promoción de la danza con fines artísticos performáticos. De igual manera, se pueden encontrar múltiples academias de ballet, danza urbana, bailes populares y otras manifestaciones dancísticas a nivel de iniciativa privada en las que se imparten clases y se realizan montajes coreográficos.

Existe mucha presencia de personas graduadas de la Escuela de Danza en diversos espacios y festivales de danza profesionales: Festival de Coreógrafos, Festival Nacional de Danza, La Semilla, Sólodos en Danza, La Machine, Encuentro Hecho a mano, FNCNA, Revés, Ensimismados, Estrena Danza, entre otros, lo que demuestra que la mayoría de los graduados de la Escuela de Danza UNA están contribuyendo, junto a otros agentes, a continuar con la transformación del campo dancístico.

Además, la titulación de Bachillerato y Maestría en Danza tiene incidencia y reconocimiento en el campo profesional en la docencia en danza tanto en el contexto formal como no formal. Cabe destacar que en Costa Rica existe una gran tradición dancística que ha permitido la participación de personas sin titulación con gran trayectoria artística que han contribuido de manera significativa como maestros, creadores e intérpretes. Por lo tanto, en el contexto dancístico de Costa Rica existe un diálogo de saberes tanto de la academia desde un contexto formal de titulación como el desarrollado a nivel escénico y formativo no formal, que entre ambos han nutrido el crecimiento de la profesión de la disciplina dancística nacional.

10. Bibliografía

- ÁVILA, M. (2019). *Encuentro Centroamericano y del Caribe para el estudio de la Danza Contemporánea: un espacio para compartir y crecer*. Universidad Nacional. <https://sites.google.com/view/memoria-encuentro-danza-una/presentaci%C3%B3n-un-espacio-para-crecer>
- ÁVILA, M. (2022). En busca de la identidad de la danza en Costa Rica. *Revista Brasileira de Estudos em Dança*, 1(1), 246-264.
- ÁVILA, M. y MATA, E. (2022). *Informe final de gestión 2017-2022*. Universidad Nacional.
- CALDERÓN, C. (2022). *Memorias en movimiento. Danza Castilla*. Editorial Arboleda.
- CARDONA, P. (2012). *La poética de la enseñanza. Una experiencia*. Cenidi Danza/INBA
- CÓRDOBA, O.; RICHMOND, F. y ZÚÑIGA, E. (2020). *Plan de Estudios: Bachillerato en Danza 2021*. Universidad Nacional.

- DUBATTI, J. (2015). Convivio y tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 9, 44-54.
- FÁBREGA, J. y KUPFER, M. (2011). *Mujeres en las artes de Panamá en el siglo XX*. Fundación Arte y Cultura.
- FORTIN, S.; VIERA, A. y TREMBLAY, M. (2010). La experiencia de discursos en la danza y en la educación somática. *Movimiento*, 16(2), 71-91.
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores.
- MINISTERIO DE JUSTICIA y PAZ. (s. f.). *Centros cívicos por La Paz*. www.mjp.go.cr
- TAYLOR, D. (2015). *El Archivo y el Repertorio: El cuerpo y la memoria cultural en las Américas*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

DANZA, CUERPO Y EDUCACIÓN EN CHILE. PERSPECTIVAS DE UNA RELACIÓN COMPLEJA

Dance, Body and Education in Chile. Perspectives of a Complex Relation

Lorena HURTADO ESCOBAR

Departamento de Danza. Facultad de Artes, Universidad de Chile

Correo-e: lorenahurtado@uchile.cl

Recibido: 22 de noviembre de 2022

Envío a informantes: 1 de diciembre de 2022

Aceptación definitiva: 16 de enero de 2023

RESUMEN: Este artículo propone perspectivas en torno a la relación entre danza, cuerpo y enseñanza, a partir de la revisión de algunas prácticas corporales insertas en la educación formal en momentos concretos de la historia reciente en Chile. Tomaremos como punto de referencia el quiebre producido por el golpe de Estado perpetrado el 11 de septiembre de 1973, momento en que comenzó a instalarse el sistema neoliberal y se atentó en contra del cuerpo de muchos/as habitantes de nuestro país. Luego, nos referiremos al aporte de una de las escuelas de danza que se dedicó casi 30 años a la formación de pedagogas/os en danza en Chile, fundada en plena dictadura militar, la que contribuyó con nuevas perspectivas a la práctica y enseñanza de la danza y al entendimiento del cuerpo, contemporaneizando su quehacer. Finalmente, reflexionaremos acerca de la importancia de la formación corporal sensible en la sociedad actual. Trabajaremos desde la perspectiva de *conocimiento situado* de Donna Haraway (1991); de conceptualizaciones en torno al cuerpo del antropólogo y sociólogo David Le Breton; de experiencias de profesoras de danza chilenas, incluida la autora de este texto, y de otros autores que aportan al desarrollo de este.

PALABRAS CLAVE: cuerpo; danza; educación; dictadura; contexto histórico; escuela de danza.

ABSTRACT: This article proposes some perspectives about the relation between dance, body and teaching, based on the review of certain body practices that are part of formal education, in specific moments of the recent history of Chile. We will take the historical break produced by the Chilean Coup d'état from September 11, 1973 as a landmark. That's the moment when neoliberal system began to be installed, as well as when the dictatorship made attempts on many Chilean inhabitants' lives. Then, we'll refer to the contribution of a specific dance school in Chile, founded during the military dictatorship, that was dedicated to the training of teachers for almost 30 years. This school produced new perspectives for both dance practice and teaching, and for body understanding, contemporizing it. Finally, we'll reflect on the importance of sensitive body training in today's society. We'll work from Haraway's 'Situated knowledges' perspective; from anthropologist and sociologist David Le Breton's concepts of the body; from Chilean female dance teachers, including this article's writer; among other authors.

KEY WORDS: Body; Dance; Education; Chilean Dictatorship; Historical context; Dance School.

1. Introducción

LA RELACIÓN ENTRE DANZA, cuerpo y educación es un problema que no logra encontrar asidero en la institucionalidad pública chilena, es decir, en el Estado. A pesar de la existencia de planes y programas generados por la comunidad de la danza para algunos ciclos de la enseñanza media, tercero y cuarto medio¹, los que se encuentran en categoría de opcionales o electivos, los variados intentos por insertar la danza como asignatura de carácter obligatorio han sido complejos y esquivos.

Quienes han podido mantener esta relación entre danza y educación de manera más sostenida en el tiempo han sido los liceos artísticos y excepcionalmente algunos colegios particulares o liceos asociados a universidades² que imparten carreras artísticas; sin duda, una minoría en el gran contexto de la educación formal en nuestro país.

Revisando bibliografía para la escritura de este texto, nos encontramos con las tesis de las profesoras especializadas en Danza de la Universidad de Chile Victoria Gutiérrez y Alejandra Salgado (2014), quienes en su investigación *Integración de la Danza en la educación preescolar formal chilena. Aportes de la disciplina para un escenario de problemáticas y oportunidades* nos plantean lo siguiente:

Aunque existe un programa artístico que incluye la enseñanza de la danza para 3° y 4° medio de formación Científico Humanista, se trata de una asignatura optativa, lo que inevitablemente merma su implementación. Así, la enseñanza de la danza permanece en el ámbito de lo extracurricular o bajo el alero de instituciones especializadas, como academias, centros culturales o colegios artísticos, lejos de la realidad educacional de la mayoría de la población. (p. 1)

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Programas de Estudio. 2013 [en línea].

² ISUCH Instituto Artístico de Estudios Secundarios. «En la actualidad el ISUCH es un establecimiento particular pagado perteneciente a la Facultad de Artes de la Universidad de Chile que atiende a niños y jóvenes de 7° año de enseñanza básica a 4° año de educación media, su jornada de estudios se extiende entre las 08:00 y las 13:45 horas. A continuación de la jornada regular escolar, los estudiantes concurren a la Escuela Exploratoria Artística que se desarrolla en la misma sede del ISUCH o en la Facultad de Artes, en su Sede de Compañía 1264». <https://artes.uchile.cl/facultad/escuelas-e-instituto/isuch/presentacion>

Nos resuena completamente lo que describen Gutiérrez y Salgado, pues coincidimos en el diagnóstico bastante conocido, y a estas alturas sobrediagnosticado, por las y los profesionales de la danza que trabajamos en la Educación Superior o Formal en Chile. Ahora, es importante señalar que, si bien la investigación aludida se realizó en el año 2014, podemos asegurar que la situación no ha cambiado y continuamos esperando que en algún momento este actual estado de las cosas tome otro rumbo.

En el presente ensayo pretendemos centrarnos en el despliegue de reflexiones a partir de la revisión de algunas prácticas corporales insertas en la educación formal en momentos concretos de la historia reciente de Chile, específicamente en la dictadura cívico-militar chilena. Posteriormente, ahondaremos en el derrotero y aportes en torno a perspectivas del cuerpo y la danza de la Escuela de Pedagogía en Danza de la Universidad ARCIS. Por último, concluiremos con reflexiones en torno a la importancia de la formación corporal sensible en la sociedad actual. Cabe señalar que no abordaremos en esta instancia las políticas públicas, culturales o educacionales en torno a la danza ni los contenidos y propuestas en los planes y programas de danza en la educación formal, ya que estos temas han sido ampliamente trabajados por gremios y universidades que imparten e impartieron la carrera de danza. El lector puede acceder a esta información fácilmente en la web³.

2. Danza y cuerpo

Sabemos que la relación entre danza y cuerpo es insoslayable, salvo si tomamos en cuenta experiencias artísticas en la danza en su dimensión escénica que instalan perspectivas respecto de la danza más allá de su condición antropocéntrica. Pero como no es el caso de esta investigación, pensaremos esta relación entre cuerpo y danza como una relación intrínseca.

Sabemos también que, desde ciertas perspectivas antropológicas, las conceptualizaciones y la valorización del cuerpo han ido cambiando en relación con los contextos históricos y culturales en que este se inserta, siendo el sociólogo francés Marcel Mauss (1979) uno de los pioneros en los estudios antropológicos en situar al cuerpo y sus técnicas corporales como un elemento fundamental para acercarse a la comprensión de las diversas culturas en sus particulares contextos. Mauss define de la siguiente manera las técnicas corporales:

Hablo de técnicas corporales porque se puede hacer la teoría de la técnica de los cuerpos partiendo de un estudio, de una exposición, de una simple y pura descripción de las técnicas corporales. Con esa palabra quiero expresar la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional. (p. 337)

A partir de la definición propuesta por Mauss (1979), podemos decir que la danza en sus diversas manifestaciones utiliza variadas técnicas corporales, las que también han cambiado históricamente, produciendo numerosos modos de hacer, de representar el cuerpo en el mundo.

³ Recomiendo especialmente la Tesis para optar al Título de Profesor Especializada en *Danza integración de la danza en la educación preescolar formal chilena. Aportes de la disciplina para un escenario de problemáticas y oportunidades* (2014) de las tesisistas Victoria Gutiérrez y Alejandra Salgado.

Podemos también decir que la danza, independientemente de su estilo o época, junto con ser una técnica corporal es también una técnica extracotidiana, como bien señala el filósofo italiano Ugo Volli, quien, en el texto compilatorio editado por la investigadora mexicana Hilda Islas (2001) *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza: elementos metodológicos para la investigación histórica de la danza*, ha definido las técnicas corporales en diversas categorías, entre ellas, como técnicas extracotidianas, las que precisa de esta manera:

[...] Conjunto de técnicas muy distintas entre sí, que están relacionadas con determinadas funciones generalmente públicas, en el campo de la religión, de la magia, y de los «poderes», o funcionales como las del brujo, sacerdote, chamán, pero también actor, orador, jefe o danzante. Para estas técnicas se requiere un aprendizaje más o menos formal, a menudo prolongado o realizado en un periodo determinado [...] Generalmente se produce con ellas una desviación considerable del uso «normal» del cuerpo, una alteración de los ritmos, de las posiciones, de la utilización de la energía, del dolor y de la fatiga [...] Debido a su calidad de extracotidianas, por tanto, estas técnicas mantienen siempre una íntima relación con la cultura del cuerpo que las expresa... (pp. 83-84)

La danza, entonces, en cualquiera de sus expresiones, desde las premodernas, pasando por las sociales y las que se han desarrollado a lo largo de la historia desde el siglo XVII en el ámbito artístico y disciplinar, se traducen a través de técnicas corporales extracotidianas, las que han ido respondiendo a los particulares contextos en los que surgen. En este sentido, podemos observar diversidades de danzas y cuerpos en el mundo. Esto es importante de tomar en cuenta a la hora de observar cuerpos y danzas o prácticas corporales en contextos específicos como el que referiré más adelante.

Continuando con esta reflexión respecto de esta relación entre danza y cuerpo, podemos decir que experimentar el cuerpo a través de la danza es una forma preciosa y consciente de entrar en una dimensión que, junto con descubrir la potencia del cuerpo en sus variadas dimensiones, lo pone en un lugar, lo sitúa, le da un valor que algunas sociedades, grupos o individuos no han sabido dimensionar, denostando e incluso violentando y aniquilando, en vez de aceptar y amar a ese legítimo otro que se presenta y convive con nosotros (Maturana, 1997).

3. (Cuerpo), danza y educación en la dictadura cívico militar en Chile

Poner el cuerpo entre paréntesis (cuerpo) en el subtítulo de este texto no es casualidad. El cuerpo, entendido en este caso como un constructo social y cultural (Le Breton, 1995) y como instrumento fundamental de la danza y su despliegue expresivo, para muchos chilenos y chilenas fue lugar de quiebres, rupturas, interrupciones, opresiones, torturas y diversas vejaciones. Esto en el contexto intensamente violento de la dictadura cívico militar. Sin embargo, el cuerpo también fue lugar de resistencia y denuncia política, mediante acciones realizadas por movimientos de derechos humanos, así como a través de la así llamada Danza Independiente en la década de los 80, aquella danza que surgió precisamente bajo dictadura militar y que se organizó y creció fuera de las instituciones del Estado chileno (Alcaíno y Hurtado, 2010).

Pero también el cuerpo, a través de prácticas corporales extracotidianas que se pueden traducir a diversas técnicas de danza, fue un lugar expuesto a aperturas y re-

significaciones en algunas escuelas universitarias o centros de danza que emergieron en plena dictadura, conocimiento que se ha transmitido cuerpo a cuerpo y que persiste y se expande en la actualidad.

En este sentido, intentar pensar o reflexionar en torno al cuerpo en contexto de dictadura es un tema de alta complejidad, sin embargo, nos interesa generar una reflexión respecto de este problema.

El cuerpo en movimiento, su expresividad, tanto en la danza en términos artísticos y disciplinares como el cuerpo en su dimensión social y cotidiana, despliega ciertos rasgos que es preciso observar con atención de manera contextualizada y situada (Haraway, 1991). Nuestro objetivo es aproximarnos a comprender la tensión entre danza, cuerpo y educación en el actual contexto chileno, y a sabiendas de que esta es una perspectiva que proponemos entre otras subjetividades que pueden aportar completar o complejizar la que proponemos en este texto.

Uno de los primeros rasgos que nos parece fundamental observar fue el maltrato sostenido bajo la dictadura cívico militar chilena a través de la tortura, muerte y en algunos casos la desaparición de cuerpos de miles de hombres y mujeres que no fueron parte del nuevo orden establecido por la dictadura; el segundo rasgo fue la instauración por decreto, en este mismo contexto dictatorial, de la *cueca*, baile de pareja tradicional, como *baile nacional* mientras, y con un año de antelación, el conjunto folklórico de la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos crea *La cueca sola*⁴ (1978) como acción de denuncia política.

Un cuerpo entre paréntesis (cuerpo) es la manera que he encontrado a propósito de la escritura de este texto para llamar a este brutal tratamiento del cuerpo que no solo se dio en Chile durante la dictadura cívico militar, sino en varios países del Cono Sur en las décadas de los 70 y 80.

Ahora bien, antes de referirnos a las perspectivas anteriormente señaladas describiremos a modo de ejemplo la Educación Física como una de las prácticas o técnicas corporales extracotidianas realizadas en las escuelas, liceos o colegios en la educación básica y media en nuestro país.

En Chile, a fines del siglo XIX lo que conocemos actualmente como Educación Física se llamó «Enseñanza de la higiene», y tuvo como primer objetivo «terminar con la alta mortalidad infantil»⁵, lo que devino años más tarde, en 1889, en la promulgación de un decreto «que estableció la obligatoriedad de la educación física»⁶.

Con esta medida, no solo se intentaba formar infantes fuertes y con buena salud física, sino que además se buscaba, mediante ejercicios físicos, educar su personalidad y su voluntad, ambos aspectos importantes de la educación integral –intelectual, física y moral– que se pretendía para los educandos⁷.

⁴ Para mayor información respecto de La cueca sola ver: Hurtado, L. (2019). Cueca Sola, danza para situar al desaparecido en la dictadura militar chilena. *Revista Tiempo de Danza*, 7, 39-42 [en línea].

⁵ BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. *La Educación Física en Chile* (1889-1930). Memoria Chilena. Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100666.html>

⁶ BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. *La Educación Física en Chile* (1889-1930). Memoria Chilena. Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100666.html>

⁷ BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. *La Educación Física en Chile* (1889-1930). Memoria Chilena. Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100666.html>

A partir de lo anterior, se desprende la larga data de la Educación Física en el currículo nacional, tanto en la educación primaria como secundaria. Claramente, estas formas de abordar e intentar disciplinar y educar el cuerpo, «educar su personalidad y su voluntad», objetivo que podría atender perfectamente a la perspectiva biopolítica que nos propone Foucault (2009), han variado históricamente, sin embargo, tienen que ver con disciplinar. Ahora bien, la disciplina, según el cómo, sabemos que es tremendamente beneficiosa para nuestro desarrollo, sin embargo, y según los modos y contextos podría en algunos casos incluso ser perjudicial.

No sabríamos describir con claridad qué es lo que específicamente se enseñaba a fines del siglo XIX, ni tampoco hoy en las escuelas, liceos o colegios del siglo XXI. Sin embargo, sabemos que la experiencia siempre es importante por su carácter testimonial, aunque no del todo absolutorio, y también por su saber situado, por lo que compartiremos la experiencia vivida para hacer un trazo de algunas prácticas corporales que se dieron en un contexto particular y determinado como hemos venidos señalando.

Entonces, sabemos que la Educación Física ha sido parte de la formación corporal de los estudiantes de primaria y secundaria desde fines del siglo XIX hasta el día de hoy. En el caso de las generaciones que cursamos la educación primaria y secundaria durante las décadas de los 70 y 80 del siglo pasado, la Educación Física se realizaba durante un ciclo de una hora y media, una vez por semana. Así fue la experiencia escolar de la autora de este ensayo, quien se educó en diversos colegios y liceos exclusivos para mujeres, en la ciudad de Santiago de Chile.

Las clases que nos tocó experimentar consistían, en términos generales, en deportes colectivos como el vóleybol, ejercitación por partes de la musculatura, resistencia cardiovascular a través del trote y juegos varios. En algunos casos realizábamos rutinas de gimnasia rítmica y/o artística. Todo lo anterior dependiendo del establecimiento en el que estudiabas, del tipo de infraestructura y el interés y profesionalismo del profesor de turno y de las habilidades de las estudiantes, las que, por supuesto, eran diversas y sometidas a parámetros estandarizados, lo que muchas veces generaba frustración.

Independientemente de lo que dictaran los planes y programas de estudios en torno a la Educación Física, creemos que esta formación, junto con ser bastante generalizada, fue también heterogénea en varios sentidos, pues estudiar en escuelas o liceos públicos, y en algunos casos en establecimientos privados que carecían de infraestructura y espacios para el desarrollo de una «adecuada» Educación Física, sin duda generaba diferencias en el tipo de conocimiento adquirido.

Por otra parte, la experiencia corporal previa que los/as niños/as experimentaban en espacios distintos a los ofrecidos en la educación primaria y secundaria marcaba y marcan una diferencia. Por ejemplo, tanto en la infancia como en la adolescencia, varios de nosotros/as nos desplegamos en términos corporales en espacios amplios donde el cuerpo a través del movimiento tuvo la oportunidad de conocer sus posibilidades motoras, expresivas, perceptivas, sensibles, y también sus límites y desbordes.

Vivir en un espacio privilegiado en cuanto a las condiciones espaciales generadas por la arquitectura que daba lugar a extensas áreas verdes pobladas de árboles, espacios que podemos encontrar en diferentes zonas en la ciudad de Santiago, permitió conocer y disfrutar de nuestros cuerpos a través de diversos juegos y diversas actividades corporales, las que durante nuestras vacaciones jugábamos al menos cincuenta niñas/os.

Experimentamos entre otras cosas la velocidad y sus variaciones, vértigo, miedo a caer mal cuando nos lanzábamos de un árbol hacia la tierra, sensación de libertad al

correr, placer de lograr el equilibrio; percibir el aroma de la tierra húmeda, el sabor de diversos frutos que sacábamos de los árboles; oír el ladrido de los perros, el canto de los pájaros, los gritos de nuestras/os amigas/os; el sonido de las palabras de los cuentos que nos contábamos en algunos atardeceres de verano, el silencio de la noche; el cansancio o activación de nuestros músculos, la energía de la actividad corporal, y la diversidad de posibilidades de relacionar nuestros cuerpos con los espacios, exacerbando nuestras percepciones.

Todo esto ocurría en espacios de juegos no normados, fuera de las escuelas, lo que obviamente permitió que quienes pudieron conectarse con el propio cuerpo de esta manera fuesen cuerpo, como diría Merleau-Ponty (1957), a pesar de las circunstancias dictatoriales y de los modos de enseñar que buscaban normarnos y limitarnos.

Pero volvamos a la educación primaria y la Educación Física por un momento. El colegio al que asistíamos tenía algo de infraestructura para realizar deportes, gimnasia rítmica y artística. Un día cualquiera, quienes pertenecíamos a la selección de gimnasia fuimos invitadas a un campeonato de atletismo en un colegio que contaba con un estadio para la práctica de diversos deportes. Recuerdo a las niñas de ese colegio correr en aquellas competencias con zapatillas con clavos (400 metros planos) y nosotras con las típicas zapatillas «chicle» con las que practicábamos gimnasia en ese entonces.

Esta diferencia en los accesorios y en la infraestructura generaba diferencias en los resultados del entrenamiento dando cuenta de una desigualdad social, las que se agudizaron en nuestro país con la instalación del sistema económico neoliberal por parte de la dictadura. De esto se puede desprender, y eso todos lo hemos vivido en Latinoamérica y seguramente en varios sectores de los países del primer mundo, la desigualdad en el acceso a la educación, sobre todo en aquellos contextos altamente neoliberales, como es el caso de Chile, donde la educación es, por una parte, pública y precarizada y, por otra, privada.

Entonces, fue la Educación Física, y algunas danzas tradicionales como la cueca, la que cumplían el rol de conectar a los habitantes del país con sus cuerpos. Sin embargo, cabría preguntarse qué tipo de corporalidad nos propone la Educación Física, la que parece fundamentalmente anatómica, de exigencia y rendimiento, y que pareciera dejar de alguna manera fuera la dimensión perceptiva y sensible del cuerpo (Le Breton, 2010).

Victoria Gutiérrez y Alejandra Salgado (2014), en su tesis, lo describen así:

La educación física en nuestro país tiene como objetivo principal en la educación, desarrollar habilidades motoras básicas, conocer y valorar la estructura del cuerpo y sus funciones, entender el movimiento dentro de los juegos y deportes, la recreación, y el lenguaje corporal. La educación física debería, según el currículum, estar acompañada de expresiones artísticas, que la complementen, como el teatro o la danza, pero en la práctica sólo esta última ha podido tener más presencia, aunque de manera insuficiente, como parte de un estilo o técnica. (p. 18)

En el texto *Cuerpo sensible* del antropólogo y sociólogo francés David Le Breton (2010), y la coreógrafa y bailarina chilena Vivian Fritz, se nos plantea lo siguiente en el prólogo:

La conjugación de los sentidos nos lleva a estar en «la experiencia sensible del mundo», pues todos nuestros sentidos permanecen recepcionando información como grandes antenas que guían nuestras conductas; ellas son modeladas por la educación

y conjugadas según la historia personal de cada uno. Un sistema que capta y devuelve información cargada de códigos de sentido que permite la relación con los otros, siendo diferentes en cada espacio cultural» (p. 12)

¿Pero qué sucede entonces cuando el modelamiento de nuestros sentidos es a través de una danza estructurada, una forma aprendida que se relaciona con símbolos patrios, con nacionalismo en el contexto de la dictadura cívico militar, como lo fue la cueca chilena?

En el año 1979, un 18 de septiembre, día que en nuestro país se conmemora la instauración de la Primera Junta Nacional de Gobierno (1810), dándose con esto inicio a la Independencia de Chile, la Junta Militar que encabezó el golpe de Estado en 1973 oficializó la cueca como *baile nacional*, coincidiendo esto con un momento en que la violencia estatal se agudizaba cada vez más en nuestro país.

La cueca es una expresión musical, poética y de danza que según algunos registros históricos se baila desde principios del siglo XIX en Chile. Tradicionalmente, tiene lugar en bailes y fiestas populares, siendo la Chingana «el principal espacio de desarrollo de la cueca en el valle central de Chile y uno de los más importantes lugares de sociabilidad durante el siglo XIX y parte del siglo XX»⁸.

Desde la imposición de la cueca como baile nacional, en las escuelas y liceos públicos se enseñó esta cueca oficial que contaba con una organización de movimientos corporales y coreográficos fijos, estructurados, donde el hombre siempre corteja a la mujer. César Barros (2017) en su artículo «Desaparición, danza, insistencia: variaciones de La Cueca Sola», nos propone la siguiente perspectiva respecto de este acto de oficialización de la cueca:

La dictadura es, sobre todo, el disciplinamiento presente de cuerpos que se han movilizado por largo tiempo, cuerpos obreros y campesinos que componen una política emancipadora durante más de un siglo. Es una reacción de las élites chilenas y los poderes imperialistas del norte hacia lo que ven como un juego de niños que se ha salido de control. Una coreografía correctiva de cuerpos y voces vistos como pura indisciplina. (p. 3)

Vivimos en nuestros cuerpos esta experiencia de un intento de disciplinar a través del proceso de enseñanza aprendizaje de la cueca, la que nos enseñaron en la asignatura de Educación Física. Sin sospechar adquirimos una técnica corporal, muchas veces desprolijamente enseñada y desprovista de sentido, buscando homogeneizar un modo de bailar que debía transitar por una estructura fija. De ese modo, se corregía toda posible subjetividad o expresión que diera cuenta de una diversidad corporal, portadora de una memoria e historia de vida situada de cada niño y niña.

Aprendimos a bailar la cueca chilena con una sonrisa impostada en nuestros rostros, aunque a veces nos reíamos de verdad al sentir cierta vergüenza al bailar una danza que nos resultaba completamente descontextualizada y ajena, mientras muchos y muchas de nuestros compatriotas eran asesinados, torturados o desaparecidos, sin saber entonces que aquello estaba sucediendo.

⁸ BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. «Chinganas», en: *La cueca*. Memoria Chilena. Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-93129.html>. Accedido en 21/11/2022.

Respecto de la enseñanza de danzas folklóricas en la asignatura de Educación Física, Gutiérrez y Salgado (2014) señalan lo siguiente:

En este sentido la danza ha podido posicionarse dentro de la asignatura de educación física a través de la danza folclórica, que si bien se enseña en las escuelas, es con un fin instrumental, para una muestra de fiestas patrias, donde no existen los procesos ni investigaciones necesarias, ya que se remite todo al aprendizaje de pasos aislados o de una coreografía, estructuras que poco aportan a la comprensión e interpretación de nuestras danzas tradicionales. (p. 18)

A partir de esta cita podemos observar cómo aún las danzas tradicionales chilenas, entre las que sin duda se encuentra la cueca, siguen siendo enseñadas en la mayoría de los casos, de manera descontextualizada y muchas veces excesivamente estilizadas.

¿Entonces, qué se enseña cuando se enseña a bailar? Eso va a depender del tipo de danza y el contexto. Como podemos observar, había una intención dirigida en el momento en que la dictadura se apropió de una danza popular como la cueca, la que años después resurgió como un ave fénix, retomando su sentido y también siendo resignificada.

En el hombre, la educación reemplaza a las orientaciones genéticas, que no asignan ningún comportamiento preestablecido. La naturaleza del hombre se realiza en la cultura que lo acoge. Esa es la reserva de la que extrae lo esencial de sus recursos para constituir su relación con el mundo con estilo propio. Contrariamente al animal, el recién nacido se encuentra frente a un inmenso campo de posibilidades: todas las condiciones humanas se encuentran virtualmente delante de él, pues posee la misma condición física que el hombre del Neolítico. El niño de la Edad de Piedra sigue naciendo a cada momento en cada lugar del mundo, testimoniando la misma aptitud para entrar en el sistema de sentidos y valores de la comunidad social que lo acoge, y las mismas disposiciones corporales para relacionarse con el medio. (Le Breton, 2010, pp. 23-24)

4. Danza: profesionalización y pedagogía

La Escuela de Pedagogía en Danza de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales ARCIS surgió en el año 1985 en un complejo contexto político, económico, cultural y social en nuestro país. La dictadura cívico militar que dio el fatídico golpe de Estado en el año 1973, se encargó, entre otras cosas, de dismantelar la Educación Pública y, a partir de la imposición del sistema neoliberal, de privatizar y mercantilizar la mayor parte de los servicios públicos.

En la investigación *La privatización de la Educación en Chile* realizado por la Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina, IEAL (2003), lo describen de la siguiente manera.

El modelo neoliberal impuesto por la dictadura implicó la puesta en marcha de nuevas políticas educativas tendientes a cambiar el carácter del Estado. De Estado de compromiso a Estado subsidiario. Así, la educación, como la salud, la previsión social, la vivienda, los medios de comunicación, etc., quedaron fundamentalmente reguladas por el mercado. (p. 6)

En este contexto, en el año 1985, solo existía una escuela de danza universitaria en Santiago de Chile dedicada a formar profesionales, la Escuela de Danza de la Universidad de Chile, fundada en 1941 bajo el alero del Instituto de Extensión Musical de la Universidad de Chile. El inicio de esta escuela y posterior compañía de danza tuvo que ver con el fortuito paso de la compañía de danza alemana de Kurt Jooss⁹ por Latinoamérica, quienes presentaron en el Teatro Municipal de Santiago de Chile, en el año 1940, la emblemática obra *La Mesa Verde* estrenada en París en el año 1932.

Esta escuela de danza formó intérpretes y pedagogos/as durante muchos años, y continúa con su labor hasta el día de hoy. Sin embargo, a partir del año 1973, la Universidad de Chile fue intervenida por los militares, lo que significó cambios profundos en los modos de administración, organización y educación a nivel nacional, entre ellos el término a la libertad de enseñanza o la llamada libertad de cátedra y la pérdida de la autonomía universitaria.

Lo anterior impactó profundamente en los modos de enseñanza que se venían realizando en la escuela de danza hasta ese momento, pues, antes del golpe de Estado en 1973, la escuela estaba centrada en la búsqueda de una identidad nacional y latinoamericana muy en sintonía con los movimientos de izquierda de la época que comenzaron a desarrollarse a partir de la Revolución cubana. En este sentido, previo a 1973, la labor artística y pedagógica de la escuela de danza se vinculaba fuertemente con el espacio social.

La persecución política por parte de la dictadura cívico militar generó que muchos académicos profesores y artistas pertenecientes a la Facultad de Artes, entre otras facultades de la Universidad de Chile, fueran exiliados, quienes, posteriormente, algunos/as de ellos/as retornaron a partir de mediados de los años 80.

En el caso de la danza, es reconocido en Latinoamérica el caso del bailarín y coreógrafo chileno Patricio Bunster, perteneciente a la primera generación de la Escuela y Ballet del Departamento de Danza de la Universidad de Chile, exiliado por su militancia política, quien había desarrollado un trabajo importante en búsqueda de una cierta identidad latinoamericana a través de su danza.

Quienes se quedaron y sobrevivieron al exilio, muerte o desaparición impuesta por la dictadura cívico-militar chilena, académicos/as, artistas e intelectuales exonerados de las universidades públicas, durante muchos años no tuvieron espacios donde enseñar y/o continuar desarrollando su trabajo. A partir de esta debacle se conformó el Instituto Superior de Arte y Ciencias Sociales (1982), el que posteriormente pasó a ser la Universidad de Arte y Ciencias Sociales (1989), reconocida por el Ministerio de Educación de Chile, la que reunió a importantes intelectuales, artistas y connotados académicos/as vinculados o simpatizantes a los movimientos y pensamiento de izquierda chilena o de grupos progresistas de la época.

En ese contexto aparece la Escuela de Pedagogía en Danza de la Universidad AR-CIS (1985), dirigida por Malucha Solari¹⁰, quien se formó en la Escuela de Danza de

⁹ Debido a las tensiones políticas generadas por la Segunda Guerra Mundial la compañía de Kurt Jooss tuvo que disolverse, lo que permitió que tres bailarines alemanes invitados por el antes mencionado Instituto de Extensión Musical iniciasen esta primera escuela que el año 2021 cumplió 80 años. Junto con la creación de la escuela de danza (1941) se conformó el Ballet Nacional Chileno (1945) con una estética claramente heredada de la danza expresionista alemana.

¹⁰ Premio Nacional de Danza 2002. Destacada bailarina y maestra de danza chilena. Perteneció a la primera generación de bailarines del Ballet Nacional Chileno, donde destacó como intérprete. Fue Premio Nacional de Artes en el año 2001. Falleció en el año 2005, a la edad de 84 años.

la Universidad de Chile en la década de los 40 del siglo XX, siendo una reconocida bailarina del Ballet Nacional Chileno y gestora en el ámbito de la Danza.

Por otra parte, Patricio Bunster, luego de su exilio en Alemania Oriental, a su regreso al país en 1985, formó junto a Joan Turner la Escuela y Compañía de Danza Espiral, ambos espacios de carácter independiente en el sentido de que no se adscribieron a ningún tipo de institucionalidad, siendo además un espacio fundamental para la formación de bailarines/as y coreógrafos/as en Chile en un complejo contexto en el país.

Estas fueron las tres escuelas que durante muchos años formaron a los artistas y bailarines coreógrafos y pedagogos en Chile. A continuación, me referiré a la experiencia de la escuela de Pedagogía en Danza de la Universidad de ARCIS, proyecto que conocemos con mayor profundidad debido a que trabajamos durante 14 años en ella como docente, dirigiéndola desde el año 2008 hasta el año 2014, cuando la universidad comenzó su proceso de quiebra debido a una deficiente administración por parte de su dirección.

5. Una escuela de danza que surge en dictadura

La Escuela de Pedagogía en Danza de la Universidad ARCIS estaba a punto de cumplir 30 años cuando la universidad comenzó con su crisis financiera (2013-2014) que posteriormente la llevó a la quiebra. Desde su creación en el 1985, y bajo la dirección de Malucha Solari (1985- 1991), la escuela se propuso como un espacio de formación y creación en un complejo contexto dictatorial, surgiendo como una alternativa necesaria para la formación de bailarines, creadores y pedagogos en danza.

A través de los años, y bajo las diversas direcciones que tuvo esta escuela, experimentó cambios y perspectivas en torno a la formación disciplinar y pedagógica, lo que quedó consignado en el último informe de autoevaluación de la carrera de Pedagogía en Danza¹¹, información que presentaremos de manera resumida a continuación, con la intención de dar a conocer en términos generales el derrotero realizado por esta escuela de principio a fin.

En el primer periodo, junto con iniciarse el proyecto académico de esta escuela, se generaron las bases para que su propuesta curricular fuese aprobada por el Consejo Superior de Educación en el año 1990, año en que comienza el primer gobierno democrático en nuestro país luego del término de la dictadura militar.

Posteriormente y a partir del año 1993, bajo una nueva dirección, la escuela se concentró en la formación de pedagogos/as orientados/as al trabajo con niños/as y jóvenes que pudiesen insertarse tanto en el sistema de educación formal como informal, lo que en la práctica ocurría de manera fluida como consecuencia del trabajo que realizaban las directivas de las escuelas para generar vínculos con espacios formales e informales tanto a través de talleres como de un fuerte trabajo de extensión.

Por otra parte, en este periodo se inició un trabajo dirigido a la recuperación mental y física, a través de la enseñanza de la conciencia corporal que posibilitaba el conocimiento generado por las técnicas corporales como la Eutonía y el método Feldenkrais, asignaturas que fueron fundamentales tanto para el trabajo técnico del

¹¹ Informe de autoevaluación para la acreditación de la carrera de Pedagogía en Danza, 2011.

estudiantado como para los procesos de transmisión de conocimiento a través de los procesos de enseñanza aprendizaje. Estas asignaturas, que fueron pioneras en esta escuela, permanecieron en el plan de estudios hasta el cierre de la carrera.

Bajo una nueva dirección, entre los años 1997 y 2001, se regularizó nuevamente el plan de estudios, proponiéndose una escuela de danza con orientación postmoderna. Esta fue la primera escuela en instalar esta perspectiva tanto en el ámbito técnico como creativo, marcando un sello en el contexto de las escuelas de danza existentes en ese momento. Esta nueva mirada buscaba una escuela «que se distinguiera, junto con lo pedagógico, por sus fundamentos estéticos, en el medio artístico y pedagógico de la época»¹².

Entre los años 2002 y 2008, debido a la contundente formación disciplinar de la carrera, junto con visibilizarse en el espacio artístico y social el destacado nivel de formación de las y los estudiantes en el ámbito de lo contemporáneo, se destacaron, entre otros aspectos:

Los procesos conducentes a la titulación a investigaciones sobre temas y aspectos hasta entonces poco indagados, tales como la relación danza y nuevas tecnologías, acercamiento a la investigación historiográfica y teórica [...], profundización y reflexión en los procesos de creación coreográfica [...] investigaciones acerca de la danza como herramienta pedagógica y sus aportes a otros ámbitos del desarrollo integral¹³.

Cabe mencionar que en este periodo se realizó un fuerte trabajo de extensión¹⁴ a través de la realización de diversas actividades que dieron visibilidad al proyecto académico, siendo a inicios del siglo XXI, la Escuela de Pedagogía en Danza de la Universidad ARCIS la que se convirtió en un referente en la formación tanto de pedagogas/os, como de intérpretes y coreógrafos/as, pues su plan de formación se basaba en una fuerte formación disciplinar. Este plan contemplaba la enseñanza de diversas técnicas de danza, entre ellas la académica, moderna y contemporánea; las prácticas somáticas, como Eutonía y Feldenkrais; y asignaturas como Filosofía, Antropología, Historia del Arte, Estética e Historia de la Danza. Además, las asignaturas pedagógicas fueron un complemento muy importante de esta carrera, que tuvo que ajustar sus modelos pedagógicos a partir del año 2009, debido a nuevas leyes impuestas por el Ministerio de Educación que obligaban a entrar en procesos de acreditación a las carreras vinculadas a la salud y a la pedagogía.

Pero es que la Escuela de Pedagogía en Danza, más allá de marcos generados por curriculistas que a veces entienden poco de la práctica artística, sustentaba su saber en el entendimiento profundo del cuerpo y de la danza en sus ámbitos creativos, técnicos, somáticos, históricos y teóricos.

El año 2009, la Escuela de Pedagogía en Danza en conjunto con la Vicerrectoría Académica realizó un proceso de actualización curricular, ensamblando la formación disciplinar con el nuevo plan de estudios de la línea de formación pedagógica. Este cambio generó diversas tensiones entre la Escuela de Danza y el Departamento de Educación, ya que esta nueva mirada se alejaba de la práctica y del estilo de enseñanza que la escuela había venido realizando hasta entonces. No sin esfuerzo, lograron llegar a acuerdos entre ambas partes, lo que significó la acreditación de la carrera en

¹² Informe de autoevaluación para la acreditación de la carrera de Pedagogía en Danza, 2011.

¹³ Informe de autoevaluación para la acreditación de la carrera de Pedagogía en Danza, 2011.

¹⁴ Ver diversas actividades en <http://escueladanzauarcis.blogspot.com/>

una primera instancia en el año 2010, lo que traía varios beneficios a las/os estudiantes y a la institución en el contexto de una educación universitaria privatizada con muy bajos aportes económicos por parte del Estado. En suma, fue una ardua discusión que implicó recuperar varias asignaturas relacionadas con la disciplina.

Por otro lado, si bien el proceso de autoevaluación de la carrera de Pedagogía en Danza permitió a su comunidad sistematizar información y conocimiento muy relevante que no se había realizado hasta entonces, hay que decir que también se encontró con una abrumadora realidad, pues la danza en el currículum formal escolar, hacia donde fue dirigida la innovación del año 2009, fue y continúa siendo una asignatura optativa. Ahora, independientemente de los intentos por la inserción de la danza en el currículum formal, el aporte de esta disciplina en cuanto acción pedagógica se inserta en contextos y espacios heterogéneos.

En el último informe de autoevaluación llevado a cabo en el año 2011, la Escuela de Pedagogía en Danza se autodefinía como una:

[...] Escuela de carácter contemporáneo, que vincula la actividad corporal con el fundamento conceptual y pedagógico. Con un fuerte énfasis en el desarrollo de la creatividad y por tanto, con un marcado acento motivacional de los estudiantes hacia la creación coreográfica, la interpretación y el desarrollo profesional docente. (Universidad de Artes y Ciencias Sociales [ARCIS], 2011)

Respecto de la formación de sus profesionales, se caracterizaba como una:

[...] Formación de profesionales sensibles y creativos, atentos al acontecer social, conocedores de la historia y su medio. Con vivencias corporales significativas que permiten a quienes se forman en esta, ser conscientes y conocedores de sí mismos, así como sensibles a los otros en el quehacer artístico y pedagógico. (ARCIS, 2011)

Ambas citas extraídas del informe de Autoevaluación del año 2011 dan cuenta de las características del egresado/a de la carrera en una escuela que había logrado generar un trabajo coherente que hasta el día de hoy continúa desplegándose en el campo artístico y profesional. Muchas son las egresadas que hoy conforman parte de la escena de la danza contemporánea como intérpretes, coreógrafos/as, pedagogos/as e investigadores/as en el ámbito de la teoría e historia de la danza. Así mismo han sabido encontrar espacios en la educación formal y primaria como pedagogos, así como crear otros, proponiendo diversos modos de comprender y situar el cuerpo y la danza.

La no existencia de la danza como ramo obligatorio en el currículum de la educación formal y primaria no ha sido un impedimento para que muchas y muchos hayan tenido la posibilidad de experimentar la corporalidad y el cuerpo a través de la danza, sin embargo, imaginamos la maravilla de sociedad que tendríamos si esto llegara a todas y todos.

6. Hacia una sociedad de cuerpos sensibles

En el libro *Pedagogías sensibles*, de la bailarina, coreógrafa y profesora de danza chilena Natalia Sabat (2021), entre otros autores, se refieren a un aspecto fundamental

respecto de las posibles razones por las que la inserción de la danza en la educación ha sido tan compleja.

Las pedagogías actuales obedecen, en gran medida, a la tradición occidental del binarismo cartesiano, que situó al cuerpo separado de la mente y al individuo como un ente apartado del contexto histórico y social. Este constructo se ha expuesto tanto en la teoría como en las prácticas pedagógicas, separando también la dimensión cognitiva de la afectiva a la hora de establecer procesos de enseñanza-aprendizaje. (p. 35)

Pedagogías sensibles ofrece un enfoque de pensamiento donde la danza, entendida como herramienta integradora, juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Un planteamiento que hoy por hoy, en Chile, no ha calado en nuestra educación formal y en especial en la educación formal pública.

Entonces, ¿cómo acercarnos a ese lugar que nos ha sido tan esquivo durante tantos y tantos años?

En el año 2008 la Escuela de Pedagogía en Danza de la Universidad ARCIS organizó un seminario al que fue invitado el antropólogo y sociólogo francés David Le Breton. Como producto de su estancia se publicó en Chile su libro titulado *Cuerpos sensibles* (2010). Le Breton enfatiza en su discurso la importancia que tienen las instituciones que detentan la responsabilidad de formar y educar el movimiento corporal. En la obra citada, refiriéndose específicamente al modelamiento social y cultural al que nos vemos expuestos desde nuestra infancia, plantea lo siguiente:

El niño actúa, se equivoca, se le «corrige», se le muestra cómo hacer y por qué. La educación formal remite a un sentimiento íntimo: hay una naturaleza de las cosas que respetar. Aparece sobre todo si el niño comete una falta o vacila ante la actitud que debe adoptar: aprendizaje de la higiene, de la cortesía, del pudor, de las maneras de mesa, etc. A través de la imitación e identificación inconsciente, a través de la experimentación imaginaria de lo que cree que debe hacer, el niño se apropia de comportamientos enraizados en la evidencia de su comunidad. De esa manera, actividades y valores de una gran complejidad pasan de una generación a otra, sin que uno se percate que ellas también son aprendidas, interiorizadas. (p. 25)

Los aprendizajes interiorizados inconscientemente, aquellos que se traspasan de generación en generación y que limitan la apertura al mundo de los niños y niñas, y por lo tanto de los adultos/as, es un comportamiento social que es preciso observar y repensar, sobre todo en la educación formal, situación compleja a la que le han puesto atención varias generaciones de profesionales de la danza en nuestro país.

Como consecuencia de lo dicho se vuelve urgente modificar los paradigmas que sostienen la educación formal, sea esta inicial, primaria o secundaria, para que la fuerza integradora de la danza ingrese definitivamente en la vida de todas y todos. Una necesidad que, a la luz de los acontecimientos descritos a lo largo de este artículo, creemos que continuará siendo una tarea complicada, sobre todo tomando en cuenta la relación que nuestras sociedades contemporáneas y, en particular la chilena, han tenido con el cuerpo. Un cuerpo que, como ya señalamos, es el instrumento fundamental de la danza, y que en nuestro país aún tiene una misión compleja por resolver, pues, todavía hoy, es urgente el duelo de aquellos cuerpos entre paréntesis, fantasmas

que en nuestra sociedad siguen clamando justicia y verdad en un contexto cultural que no ha logrado hacerse cargo de la barbarie que produjo esa honda cicatriz.

Pensamos que mientras no nos detengamos a observar, escuchar, empatizar, percibir y amar a ese legítimo otro de manera sensible, a aquel que es parte de nuestro tejido social; mientras no nos esforcemos en acercarnos a convivir en la diferencia, tratando de comprender los problemas que nos atañen como comunidad, como por ejemplo la realización de un duelo colectivo, nuestra tarea continuará siendo compleja. Y de seguir siendo así, todas las posibilidades que la danza nos puede proporcionar, más allá de su dimensión artística: goce, disfrute, integridad y un estar en el mundo, continuarán siendo privilegio de unos pocos.

7. Bibliografía

- ALCAÍNO, G. y HURTADO, L. (2010). *Retrato de la Danza Independiente en Chile 1970-2000*. Santiago: Ocho Libros.
- ALCAÍNO, G. y HURTADO, L. (2018). *Danza Contemporánea en Chile. Autobiografía de una escena 2000-2015*. Santiago: Hueders.
- BARROS, C. (2017). Desaparición, danza, insistencia: variaciones de La Cueca Sola. *Trans-In-Corporados*, 2. Disponible en: <https://proceedings.science/trans-in-corporados-2017/papers/desaparicion--danza--insistencia--variaciones-de-la-cueca-sola?lang=es>
- BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. *La Educación Física en Chile (1889-1930)*. Memoria Chilena. Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100666.html>. Accedido en 7/11/2022.
- FOUCAULT, M. (2009). *El nacimiento de la Biopolítica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- GUTIÉRREZ, V. y SALGADO, A. (2014). *Integración de la Danza en la educación preescolar formal chilena. Aportes de la disciplina para un escenario de problemáticas y oportunidades*. Tesis de grado no publicada. Universidad de Chile. Chile.
- HARAWAY, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Valencia: Cátedra.
- HURTADO, L. (2019). Cueca Sola, danza para situar al desaparecido en la dictadura militar chilena. *Tiempo de Danza*, 7, 39-42.
- IEAL. (2003). *La privatización de la educación en Chile*. Santiago: IEAL. Disponible en línea en: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/privatizacion_educacion_en_chile.pdf
- ISLAS, H. (2001). *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza: elementos metodológicos para la investigación histórica de la danza*. Ciudad de México: Conaculta.
- LE BRETON, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LE BRETON, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago: Metales Pesados.
- MATURANA, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Buenos Aires: Granica.
- MAUSS, M. (1979). *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos, S. A.
- MEMORIA CHILENA. <https://www.memoriachilena.cl/602/w3-channel.html>
- MERLEAU-PONTY, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- SABAT, N.; SALFATE, G. y REDLICH, C. (2020). *Pedagogías sensibles*. Santiago: Indeleble SpA.
- UNIVERSIDAD ARCIS. (2011). *Informe de autoevaluación para la acreditación de la carrera de Pedagogía en Danza*. Santiago: Universidad ARCIS.

REVISITANDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA DANÇA NO CONTEXTO

Revisiting the Context-Based Dance Education Pedagogical Proposal

Isabel MARQUES

Instituto Caleidos, Brasil

Correo-e: caleidos2@gmail.com

Recibido: 25 de octubre de 2022

Envío a informantes: 19 de noviembre de 2022

Aceptación definitiva: 15 de diciembre de 2022

RESUMO: Este artigo revisita a Proposta Pedagógica da Dança no Contexto criada e desenvolvida pela Dra. Isabel Marques nos anos 1990. Partindo de contextualização sobre o ensino de dança no Brasil, seu país natal, a autora nos leva a percorrer novos caminhos que relacionam o ensino de dança aos atuais contextos sociopolítico-culturais: a pós pandemia, o hiperconsumo, as novas tecnologias e o avanço neoliberal. Com base nos estudos de Paulo Freire, educador brasileiro, esse artigo discute perspectivas para o ensino de dança dentro de uma abordagem crítica, entendendo, como o autor, que a educação é uma forma de pronunciar o mundo. Para essa discussão, a autora traz as contribuições de Byung-Chul Han, Gilles Lipovetsky, Ailton Krenak e Boaventura de Sousa Santos, entre outros, no sentido de decolonizar o ensino de dança e trazer propostas para reflexão sobre a dança nas escolas públicas brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: dança; educação; contexto; escola; sociedade.

ABSTRACT: This article revisits the Context-based Dance Education Pedagogical Proposal created and developed by Dr. Isabel Marques in the 1990s. Starting from the contextualization of dance teaching in Brazil, her native country, the author takes us to new paths that relate dance teaching to current sociopolitical-cultural contexts: the post-pandemic, hyperconsumption, new technologies and the neoliberal advance. Based on the studies of Paulo Freire, a Brazilian educator, this article discusses perspectives for dance teaching within a critical approach, understanding education, such as the author, as a way of pronouncing the world. For this discussion, the author brings the contribu-

tions of Byung-Chul Han, Gilles Lipovetsky, Ailton Krenak and Boaventura de Sousa Santos, among others, to decolonize dance teaching and bring proposals for reflection on dance in Brazilian public schools.

Key words: dance; education; context; school; society.

RESUMEN: Este artículo retoma la Propuesta Pedagógica de la Danza en Contexto creada y desarrollada por el Dr. Isabel Marques en la década de 1990. A partir de una contextualización de la enseñanza de la danza en Brasil, su país natal, la autora nos lleva por nuevos caminos que relacionan la enseñanza de la danza con los contextos sociopolíticos y culturales actuales: la pospandemia, el hiperconsumo, las nuevas tecnologías y el avance del neoliberalismo. Con base en los estudios de Paulo Freire, educador brasileño, este artículo discute perspectivas para la enseñanza de la danza desde un enfoque crítico, entendiendo, como el autor, que la educación es una forma de pronunciar el mundo. Para esta discusión, el autor trae las contribuciones de Byung-Chul Han, Gilles Lipovetsky, Ailton Krenak y Boaventura de Sousa Santos, entre otros, en el sentido de descolonizar la enseñanza de la danza y traer propuestas de reflexión sobre la danza en las escuelas públicas brasileñas.

PALABRAS CLAVE: danza; educación; contexto; escuela; sociedad.

1. Introdução: a dança no contexto

PROPONHO-ME AQUI, dentro dos limites que um artigo permite, a revisitar a *Proposta Pedagógica da Dança no Contexto*. A construção dessa proposta iniciou-se com a defesa de minha pesquisa de Mestrado no Laban Centre, em Londres, no final da década de 1980 e tomou corpo quando tive o privilégio de contribuir como assessora de Dança da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) na gestão de Paulo Freire/Luiza Erundina (1989-1993). Nos anos 1990, a *Proposta Pedagógica da Dança no Contexto* foi sistematizada em minha pesquisa de doutoramento pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo¹.

Quando comecei a desenvolver essa proposta, a dança não compunha oficialmente o currículo do município de São Paulo, e tampouco do país; a rede pública de ensino praticamente desconhecia a Abordagem Triangular desenvolvida Ana Mae Barbosa e o trabalho de Paulo Freire estava pela primeira vez sendo implantado na totalidade das escolas da cidade². Foi nesse momento histórico pós ditadura militar que a dança passou a ser obrigatória nas escolas do município de São Paulo (São Paulo, SME, 1991ab), e, já no final da década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, MEC, 1997), em todas as escolas de ensino básico do Brasil.

Resumidamente, a *Proposta Pedagógica da Dança no Contexto* foi criada com o propósito de estabelecer diálogos e relações significativas entre o ensino de dança nas escolas e as questões sociais contemporâneas. Inicialmente motivada e provocada pelo aporte teórico dos pensadores e educadores Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Rudolf

¹ Essa pesquisa foi posteriormente publicada em livro MARQUES (1999). Hoje em sua 6.^a edição.

² Essa implantação da dança nas escolas da cidade de São Paulo deu-se por meio do 'Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador', desenvolvido por uma equipe multidisciplinar que agregou pesquisadores das universidades, professores da rede pública e comunidades escolares. Para saber mais sobre o projeto vide São Paulo, SME (1991ab).

Laban, Susan Stinson e Jean François Lyotard, essa proposta tem sido desenvolvida no sentido de lançar pontes entre o ensino de dança e as infinitas redes de relações sociopolítico-culturais que nos movem na busca de uma sociedade mais ética e mais justa.

A *Proposta Pedagógica da Dança no Contexto* fundamenta-se na premissa de que os contextos em que vivem os estudantes devem ser o foco principal das ações artístico-pedagógicas nas escolas: proponho que as aulas de dança sejam elaboradas a partir das realidades vividas, percebidas e imaginadas pelos estudantes e que programas e currículos sejam construídos na perspectiva de criar redes de relações com essas realidades. Portanto, o conhecimento em dança, de acordo com essa proposta, se organiza a partir de e no diálogo com as pautas sociais, políticas e culturais que constituem o universo das relações interpessoais.

Nos trinta anos que nos separam das primeiras formulações da *Proposta Pedagógica da Dança no Contexto*, novas situações e demandas se apresentaram no âmbito do ensino de dança nas escolas brasileiras. Nos últimos anos, no Brasil e no mundo, outras pautas sociopolítico-culturais têm-se adensado, ampliando definitivamente aquilo que havia definido no passado como «contextos dos estudantes». As lutas e causas identitárias das comunidades negras, indígenas e LGBTQIAP+, o crescimento das mediações tecnológicas e o avanço do empreendedorismo neoliberal sobre a educação têm apontado a necessidade de novas práticas artísticas e pedagógicas.

Para que processos de ensino e aprendizagem em dança continuem fazendo sentido para os estudantes, as pautas acima mencionadas precisam ser incluídas, problematizadas e ressignificadas nos contextos escolares. Portanto, confere-nos perguntar e discutir como o ensino de dança se insere nessas novas redes de relações que ampliam e diversificam aquelas discutidas nas décadas de 1980-90.

Apesar das novas redes de relações sociopolítico-culturais criadas nos anos 2000, alguns princípios muito caros ao educador brasileiro Paulo Freire (1983ab) mantiveram-se como pilas de sustentação das práticas da «dança no contexto»: a educação como ato político, pronúncia do mundo e prática da liberdade. É em torno desses princípios que me proponho nesse artigo a visitar a *Proposta Pedagógica da Dança no Contexto*.

2. A dança no currículo escolar

Foi publicada nesta quarta-feira (3) a Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996) estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professor/aes/as para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio.

Fonte: Agência Senado

No Brasil dos anos 1990, a introdução do ensino de dança nos currículos da educação básica enfrentava dois grandes entraves diretos: a legislação vigente e a formação de professores/as de dança. Minha pesquisa de doutoramento (Marques, 1996) apontava na época um grande avanço na legislação no que dizia respeito à arte no currículo escolar, antes *atividade* (Lei 5692/1971), então elevada ao posto de *disciplina*

obrigatória na educação básica (Lei 9394/1996). Levantava e discutia também a escassez de professores/as licenciados em Dança que pudessem qualificar os processos de ensino e aprendizagem nessa área do conhecimento (Marques, 1996, 1999).

Hoje em dia essa situação já é bem distinta. A legislação garante a dança como área de conhecimento independente nas escolas (Lei 13.278/2016), não atrelada à Educação Física ou ao currículo genérico de Arte. Do mesmo modo, o número de Cursos Superiores em Dança cujo foco é a formação específica de professores/as cresceu de forma significativa: entre públicos e privados, já passam de trinta e quatro cursos, sendo que no ano de 1996 eram apenas seis (Carvalho, 2019).

Esses números por si só demonstram uma mudança substancial no quadro das políticas públicas para o ensino de dança na educação básica no Brasil e apontam para uma situação bem mais otimista em se tratando da dança como componente curricular. Do imperativo que se colocava na década de 1990 de incluir, introduzir e implementar a dança nos currículos escolares, passamos hoje a uma necessidade de refletir sobre os processos de organização desse conhecimento nas instituições de ensino. Aparentemente, já estamos convencidos da importância da inclusão da dança no currículo, mas que caminhos trilhar?

Os cinco anos previstos em Lei para implantação de programas, conforme a epígrafe, já estão em sua fase final. Avançamos em relação à presença da dança no currículo, sem dúvida nenhuma, mas vale retomar que

[...] repensar a educação e a dança no mundo contemporâneo, quer no âmbito artístico profissional, quer na escola básica, significa também repensar todo este sistema de valores e ideais concebidos desde o século XVIII que foram incorporados ao pensamento educacional ocidental. (Marques, 1999, p. 48)

A proposta que se colocava nos anos 1990 era a de formular possibilidades de ensino de dança que não estivesse limitado às prerrogativas e modelos das instituições escolares com bases europeias e/ou norte-americanas – portanto patriarcais, capitalistas e colonialistas. Em vez de ser enquadrada pelo sistema escolar, sonhei que a dança/arte poderia – teria o potencial de – transformar a própria escola e, com isso, contribuir com a construção de uma nova configuração social, mais ética e mais democrática (Marques, 1999). Para mim, naquela época,

[...] uma abordagem/pensamento de ensino que ‘respeitasse’ a organização interna em processos artísticos abertos indeterminados estaria questionando e colocando em xeque todo um sistema de valores arraigados a uma pedagogia ‘iluminista’ há séculos em vigor. (Marques, 1999, p. 52)

No entanto, historicamente, escolarizar a dança foi o caminho mais curto para que essa área de conhecimento coubesse nas instituições escolares cujas práticas se apoiavam em metanarrativas iluministas para «encontrar solos comuns a todos, de maneira total e consensual, sobre os quais se pudesse construir e edificar valores, ideias e comportamentos universais» (Marques, 1999, p. 49). Preocupava-me na época a ideia de que, para pertencer ao universo escolar, a dança teria de operar pautada pelo conhecimento linear, proposicional, dual, intelectual da didática ocidental tradicional que se enraíza no pensamento iluminista.

Desse modo, a dança, para que fosse aceita nos currículos escolares, não raramente dança foi destituída de seu caráter indeterminado, imprevisível, não linear, aberto e intuitivo. Mais além, levantei hipótese de que «a escola frequentemente [representava] uma camisa de força para a arte [dança] a ponto de transformá-la em processos vazios, repetitivos, enfadonhos, que se [convertiam] exclusivamente em técnicas, atividades curriculares, festas de fim de ano» (Marques, 1999, p. 45).

Pergunto-me até que ponto logramos, nesses últimos vinte anos, modificar de fato essa herança iluminista universalizante de nosso sistema escolar e de nossas propostas para o ensino de dança?

2.1. *Pronunciar o mundo*

A constatação de que as metanarrativas iluministas sobre a escola «[representavam] e [generalizavam] um discurso patriarcal, branco, europeu, etnocêntrico, dualista, imperialista, separatista e logocêntrico, imposto como verdade *única* e comum a *todos* os seres humanos» (Marques, 1999, p. 51) – ênfase da autora, colocou-se claramente, há vinte anos, como uma *denúncia*. Estava posto um alerta, ou uma forma de levar a conhecimento algo que estava velado. À época, estava em jogo a discussão de que, ao universalizar concepções, conceitos e práticas de ensino e aprendizagem da dança, estávamos claramente incidindo e reforçando uma rede de privilégios hegemônicos.

Hoje, pergunto-me como seriam propostas para o ensino de dança que pudessem abrir espaços para aqueles e aquelas não privilegiadas e que durante séculos se quer foram oficialmente nomeados pela educação formal. Onde estão, como dançam, que vozes emitem, que afetos enredam, que sonhos têm as mulheres, negros, crianças, idosos, indígenas, pessoas com deficiência, LGBTQIAP+ em nosso sistema escolar? E nas aulas de dança?

Já temos maior clareza hoje de que não basta denunciarmos a universalização das formas do saber demarcada pela supremacia da razão patriarcal, colonialista e capitalista, crença esta que vem há décadas aprisionando a arte e seu ensino nas «grades curriculares». Urge repensarmos as salas de aula de dança como lugares que desconstruam privilégios e atuem explicitamente dentro de uma perspectiva antissexista, antirracista, não heteronormativa e com bases não capitalistas.

É urgente trazeremos à superfície propostas que forjem tempos e espaços diferenciados para que vozes e corpos de grupos não hegemônicos tenham nos currículos práticas que possam ir além da simples denúncia. Diante das demandas e lutas atuais, é no mínimo contundente que grupos não hegemônicos estejam diretamente envolvidos na construção de currículos para a dança, trazendo outras formas de *pronunciar* o mundo.

A pronúncia do mundo, para Paulo Freire (1983), é uma das funções da educação. Ao afirmar que «a educação é o encontro dos homens [pessoas] para a pronúncia do mundo» (1983, p. 79), o autor reforça a ideia de que a pronúncia do mundo é eminentemente relacional – e o universo das relações, afirma, é plural, dialógico, participante e criativo e, por isso mesmo, transformador (Freire, 1982). Ademais,

[...] é primordialmente no universo das relações que são construídos e constituídos os múltiplos sentidos que internalizamos e compartilhamos que revestem de sentidos

nossa existência nos entrelaçamentos das redes sociais [...] as relações proporcionam aprofundamento, ampliação e crítica do conhecimento. (Marques 2010, pp. 134-135)

2.2. *Repertórios da resistência e da existência*

Por trás de uma pronúncia plural/relacional de mundo, sem privilégios ou formação de guetos, encontra-se uma questão ética crucial para os tempos atuais: «como vivemos juntos?» (Yeatman, 1994, p. 120 em Marques, 1999, p. 89). Decorrente dessa questão, coloca-se também uma questão de cunho curricular: que danças são essas que visibilizam e se posicionam politicamente contra a desigualdade e a favor da justiça social ao mesmo tempo que vislumbram o estabelecimento de um coletivo que não seja a somatória de indivíduos?

Uma das respostas que tenho visto e encontrado como maior assertividade nas escolas em inúmeras cidades do Brasil, e que não pautava minhas discussões e práticas da década de 1990 com tanta potência, é a revitalização de repertórios de dança. Estes repertórios enraízam e corporeificam ancestralidades, visibilizam identidades de gênero, denunciam violências e redimensionam as lutas milenares de grupos e povos oprimidos. As resistências e lutas do povo negro, das mulheres, dos povos originários, assim como LGBTQIAP+ estão (re)encontrando repertórios de danças que os tornem visíveis, fortalecidos e pessoas de direitos diante das arbitrariedades sociais – são resistências e existências que com-vivem entre a escola e o mundo da dança.

Volto aqui à uma questão central posta na década de 1990 a respeito do ensino de repertórios e técnicas codificadas, principalmente em ambiente escolar. A meu ver, as danças codificadas dificilmente poderiam ser descoladas de um conjunto de valores e crenças que constituem as escolhas corporais e de movimento desses dançares. Ou seja, enfatizava que códigos de dança historicamente construídos também ensinariam histórias nem sempre desejadas ou desejáveis. Em função dessa linha de pensamento, enfatizei a importância da presença de processos de criação em detrimento de técnicas codificadas e repertórios prontos nos currículos escolares.

Essa ênfase na importância dos processos de criação se dava em função de discussões sobre a hegemonia da dança europeia sobre as pedagogias da dança no Brasil. Essa hegemonia, pautada pelo imaginário social e por práticas efetivas de ensino de dança, traziam o balé como base necessária para qualificar tecnicamente qualquer pessoa a dançar todas as danças. Sobretudo, afirmava na época que «o ensino do balé clássico como *base* [trazia] consigo resquícios de marcas, valores e significados de uma cultura do século XVIII que [acabavam] sendo incorporados pelo mundo da dança em pleno final do século XX» (Marques, 1999, p. 68) – ênfase da autora.

Essa crença provinha e ao mesmo tempo reforçava a máxima iluminista universalizante do dito bem comum, tendo que «o ensino do balé clássico [acabava] representando [...] um ideal fortemente enraizado de ensino, de corpo, de mulher, e de Arte que [permeava] o pensamento educacional na área de dança no Ocidente desde o século XVIII» (Marques, 1999, p. 68). Mesmo quando não era efetivamente ensinado nas escolas, o balé fazia parte do tecido de concepções, ideários e práticas curriculares. Era isso que queríamos, desejávamos, sonhávamos?

A ideia de que o balé poderia ser trabalhado como uma «dança étnica» (Keali-inohomoku, 1983), ou seja, mais uma entre as diversas e diferentes danças a serem

ensinadas e aprendidas, resolveu parcialmente a questão das hegemonias e jogos de poder que atravessam o ensino dessa técnica. Deixou, no entanto, a cargo dos professores/as decidirem quando, onde e com quem seria interessante o aprendizado desse repertório/técnica. Nem sempre esses processos de ensino levam em conta, problematizam e refletem sobre as raízes e origens do balé, seus valores, crenças e imaginários imbricados às propostas corporais desse dançar, perpetuando ocultamente um mesmo sistema de valores, crenças e ideias.

Trago essa digressão para discutirmos, mesmo que de forma não exaustiva, outro lado dessa tessitura político social atrelada os processos de ensino e aprendizagem de repertórios nas escolas. Não mais ligados a grupos hegemônicos, mas sim a grupos historicamente silenciados, o ensino de repertórios reencontra em situações educacionais lugares de reconhecimento, visibilidade, força e empoderamento. Os movimentos e lutas que chamo aqui genericamente de identitárias, se pensadas em termos repertórios de dança, estão se apresentando como um antídoto múltiplo contra técnicas e repertórios universalizantes.

O argumento de fundo contra o balé como base situava-se no que esse código em si carregava em termos de valores e crenças que deveriam ser questionados enquanto «solo comum» a todos/as. Poderíamos nos dias de hoje pensar ao revés: em vez de nos prendermos a códigos colonizadores, podemos nos servir também de repertórios que nos trazem outros valores, crenças, outros modos de vida e morte que não os hegemônicos. Mas, seria isso o suficiente?

Muitas vezes, na minha experiência, esses repertórios de suma importância são literalmente repassados pontualmente no ambiente escolar sem que se tome o devido cuidado pedagógico, pois trilham metodologias de ensino muitas vezes, acredito, avessas aos processos políticos que esses repertórios engendram.

Cria-se um impasse: até que ponto esses repertórios identitários realmente podem ser realizados em seu potencial de pronúncia e transformação a partir de propostas pedagógicas hegemônicas? Quando aprendidos a partir de práticas pedagógicas tradicionalmente herdadas da Europa e dos Estados Unidos – organização espacial em filas, linhas, diagonais, «quem sabe mais» à frente, cópia reprodutora de modelos, contagem métrica, impossibilidade de pergunta etc. – estariam esses repertórios, tão caros às lutas dos grupos não privilegiados, propiciando pronúncias de mundo?

2.3. *A coreologia de Rudolf Laban*

Parafraseando Freire, propus que leituras da dança são também leituras de mundo e que essas leituras – que compreendem fazeres e contextualizações históricas – poderiam trazer aos processos criativos e interpretativos (repertórios) de dança outras nuances, sabores, escutas e visões a respeito das danças que atravessam nossos corpos. Resumidamente, leituras diversas da dança teriam o potencial de descortinar formas compreender, desvelar, problematizar e eventualmente transformar contextos em que nossas danças estão situadas (Marques, 2010). Esse tema será tratado ao longo desse artigo.

Os referenciais de leitura da dança historicamente construídos e que nos são hoje apresentados e possíveis no mundo ocidental são os referenciais da Coreologia de Rudolf Laban. Resumidamente, Laban sistematizou princípios de organização do

movimento humano vislumbrando a arte da dança. Situa-se aí uma segunda discussão/denúncia que julguei necessária na década de 1990 sobre a hegemonia da dança europeia sobre formas de ensinar e aprender dança na contemporaneidade brasileira.

Os princípios de Laban, datados da primeira metade do século xx, quando compreendidos como instrumentais de leituras da dança, podem incidir na mesma questão, anteriormente discutida, em relação ao balé: a estrutura e sistematização da dança descrita e idealizada por ele são circunscritas a tempos e espaços e, por se pretenderem universais, são também universalizantes do ponto de vista patriarcal e colonizador/eurocêntrico (Marques, 1999). Hoje, ousou também dizer que são heteronormativos.

Além disso, o trabalho de Laban, não raramente, ainda é, em pleno século XXI, entendido como sinônimo genérico de «dança criativa» que por sua vez é tida como «modalidade» de dança na educação para todos os corpos, tempos e espaços, sendo portanto, uma proposta universal. Confusões conceituais à parte, pois já foram discutidas em outros textos, resta-nos reafirmar que o trabalho de Rudolf Laban

[...] poderia ser entendido [...] como *uma* das múltiplas vozes do mundo da dança e da educação. Portanto, não representaria *A base fundadora* dos princípios educacionais para a dança criativa da criança e do adolescente, mas uma *possibilidade* de desenvolver trabalhos e análise de dança que sejam também educacionais. (Marques, 1999, p. 89) (ênfase da autora)

No entanto, bastaria esse adendo, ou seja, relativizar pontos de vista e propostas pedagógicas para que não sejam universais e universalizantes, reconhecendo seus «lugares de fala» – para continuarmos usando esses referenciais? Ou, na luta pelas liberdades e ações políticas que se encontram entrelaçadas a propostas de ensino de dança a favor da diversidade, seriam necessárias outras formas de ensinar e aprender que (re)nasçam daqueles e daquelas que pertencem aos grupos não hegemônicos?

Ainda, seria importante perguntar se há de fato outras vias de educação dentro desse sistema patriarcal, colonial e capitalista que, justamente, gerou as formas de ensinar que conhecemos no mundo ocidental. Fico por enquanto com a indagação – entendendo-a em forma de pergunta – do curador e escritor norte-americano Nato Thompson, citando Adorno e Horkheimer: «Uma vez que as pessoas aceitaram um mundo cultural produzido pelo capital [...] seria bastante difícil fazê-los reagir contra ele» (Thompson, 2015, p. 10).

2.4. O conservadorismo por trás das telas

Diante do crescimento e da consolidação das mediações tecnológicas nos processos de ensino e aprendizagem em dança impulsionadas pela Pandemia da COVID-19, encontramos-nos hoje frente a frente com a necessidade de pontuarmos, ainda que de forma não exaustiva, algumas questões ligadas à educação remota na área de ensino de dança.

Grosso modo, as possibilidades que as tecnologias nos apresentaram para estabelecimento de uma nova comunicação também pautaram a maneira com que ensinamos e aprendemos dança por trás das telas. Paradoxalmente, nos primeiros meses da Pandemia da COVID-19, cumpliciamos processos de ensino pela internet que, a

partir de um meio extremamente «contemporâneo», reproduziam práticas pedagógicas centenárias. Instaurou-se nas redes sociais a educação bancária (Freire, 1983) em seu esplendor, mas fantasiada de «inovação, novidade e novas oportunidades».

Em uma análise empírica inicial, podemos dizer que as aulas remotas comparilhadas nas redes sociais e nas plataformas de ensino trouxeram de volta a supremacia da visão aos processos de ensino e aprendizagem da dança. Diante das telas, por razões óbvias, ver e ser visto tornou-se mais crucial no espectro pedagógico do que escutar, sentir ou tocar.

De certo modo, voltamos à maneira tradicional e convencional – e até mesmo conservadora – de ensinar dança: ver e ser visto para copiar, sendo a cópia bem-feita sinônimo de aprendizagem. Não que isso seja de todo condenável, mas seria bom estarmos atentos a tudo que subjaz a essa forma de ensinar e aprender dança, principalmente no que se refere às práticas iluministas universalizantes discutidas anteriormente.

O pesquisador português Boaventura de Sousa Santos (2019) nos lembra que a visão sem reciprocidade, no mundo ocidental capitalista, patriarcal e colonialista, estaria no topo da hierarquia dos sentidos por ter sido associada à cognição, ou seja, à mente, a uma razão preponderante e, digo eu, supostamente melhor. Mais adiante, o autor coloca que a supremacia da visão excluiu e relegou a segundo escalão os outros sentidos, instituindo uma escala de valores que privilegia, obviamente, o poder hegemônico. Diante do imperativo das telas, essa hierarquia dos sentidos fica ainda mais evidente, reforçando valores e conceitos de corpo e dança até certo ponto já superados teoricamente no universo do ensino de dança.

A supremacia da visão na cultura ocidental também é tema de estudos da pesquisadora feminista nigeriana Oyèrónké' Oyěwùmí (2002) colocando que

A razão pela qual o corpo tem tanta presença no Ocidente é que o mundo é percebido principalmente pela visão. A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao «ver». (p. 3)

A autora nos alerta para o fato de que o olhar, no mundo ocidental, é um convite para diferenciar, sobretudo diferenciar corpos. O problema, vejo, é que a diferença, diz a autora, é geralmente expressa como degeneração, o que consagra hierarquias e define relações de poder que distanciam pessoas. Não é preciso comentar sobre as consequências nefastas para a sociedade de aulas de dança cujo foco de aprendizagem se reduz à visão – tal qual em inúmeras propostas de ensino remoto.

A visão – que nos traz uma referência externa – como única e mais importante forma de ensinar e aprender dança já havia, no entanto, de certa forma sido posta de escanteio pelo movimento da Educação Somática das décadas de 1980/90. A expressão Educação Somática foi cunhada por Thomas Hanna, filósofo norte-americano que propunha um olhar/sentir para dentro de si nas práticas corporais. Esse movimento, quando incorporado às aulas de dança, garantiu às mesmas um maior cuidado com o corpo, e, principalmente, trouxe propostas de estabelecer experiências corporais que tivessem a primeira pessoa como referência, um corpo percebido a partir de si mesmo, «de dentro para fora» (Green, 2001, entre outros).

A incorporação da Educação Somática em Cursos de Superiores de Dança foi sem dúvida uma quebra importante de paradigmas para o ensino de dança no Brasil

e no mundo. Trouxe não somente uma nova abordagem de ensino, mas entendo que também outras formas de compreensão do conhecimento em dança. Não é à toa que pesquisadoras feministas abarcaram a Educação Somática como um caminho para o ensino de dança como forma de desconstrução do patriarcado (Green, 2001, entre outros).

Não discutirei aqui críticas e desdobramentos dessa abordagem, mas gostaria somente de levantar que, infelizmente, vejo que a dependência e o privilégio da visão no aprendizado nas telas a que estamos assistindo hoje nas redes sociais não é um mero retrocesso pandêmico ocasional, mas talvez um retrato do pequeno alcance da inclusão de uma educação mais sensível no mundo do ensino de dança no Brasil. Resta-nos perguntar como seria possível ampliar essa abordagem para aulas e experiências online sem que se torne mais uma ferramenta de compra e venda de imagens e resultados.

3. O avanço neoliberal

As amarras e grilhões patriarcais, capitalistas e colonialistas que forjaram o sistema escolar brasileiro mal foram compreendidos e desconstruídos em relação à dança e seu ensino e já estamos diante de outros modelos que formatam de maneiras diferentes essas mesmas práticas de ensino. Nas últimas décadas, vimos assistindo à escolarização da arte, que antes se dava em função de práticas pedagógicas de fundo iluminista universalizante, aliar-se ao neoliberalismo. O que era uma questão de escola, currículo, escolarização hoje pode também ser vista como uma questão de corporativização do ensino.

Se outrora escolarizamos a dança a fim de que se tornasse atividade e recurso educacional pronto a produzir e reproduzir valores iluministas universalizantes e perpetuar relações de poder, ao abraçar as políticas e práticas neoliberais, a dança é escolarizada para que se torne mercadoria, transformando artista/professor/a em fornecedor e o cidadão em consumidor. Das duas formas, a escolarização da dança faz com que continuemos inseridos na rota central daqueles que fazem rodar esse sistema de privilégios, discriminação e violências.

O sonho de que a dança pudesse transformar a escola para que outras relações sociais fossem possíveis foi substituído pela constatação (mesmo que empírica) de um risco permanente: o risco de que o sistema escolar ceda definitivamente às forças de uma sociedade tecnopatriarcal neoliberal, no sentido usado pelo autor Paulo Preciado (2020) e transforme o ensino de dança em negócio, bem posicional, ou capital social.

3.1. *Para consumir cada vez mais*

O novo movimento de escolarização da dança que se dá via mergulho no neoliberalismo tornou-se mais visível a partir da crise sanitária mundial que alçou às telas/tecnologias o papel protagonista das relações de ensino e aprendizagem. Em função disso, creio, temos hoje maior clareza de que «o regime neoliberal se serve massivamente da tecnologia digital» (Han, 2018, p. 43) e que essa relação tem delineado outros contextos para o ensino de dança nas instituições de ensino.

Em seu primeiro momento, a Pandemia da COVID-19 fez, sobretudo, com que nos tornássemos explicitamente vendedores e consumidores desenfreados de educação e arte. Em poucas semanas, aulas de dança rapidamente se tornaram produtos vendáveis e consumíveis pelo meio digital. Pelo que pude perceber, esse movimento se deu em vários setores: artistas independentes, academias de dança, projetos sociais e, inclusive, nas escolas formais.

A tônica geral desse movimento foi uma espécie de pacto com o sistema que exigiu dos profissionais da dança uma mudança ágil e rápida visando à adaptação às aulas remotas que melhor servissem a «clientela», mesmo que na esfera pública. Na maioria das instituições de ensino do país não houve a pausa exigida pelo «lockdown», mas sim uma aceleração e intensificação do trabalho docente em outras direções. Artistas, professores/as e técnicos trabalhadores da dança, diante da ameaça da redução de salários e do desemprego, engrossaram o grupo daqueles que querem a qualquer custo otimizar seu desempenho e ativar a produtividade.

A Pandemia da COVID-19 também lançou profissionais a quase uma euforia, típica, conforme coloca o filósofo sul coreano radicado na Alemanha Byung-Chul Han, de uma sociedade onde «o neoliberalismo, como mutação do capitalismo, torna o trabalhador um empreendedor» (Han, 2018, p. 14). O «espírito empreendedor», produtivo e eficiente, sobrepôs-se às incertezas da ciência, ao isolamento social e ao luto.

Aparentemente, a Pandemia da COVID-19 nos permitiu que víssemos de forma mais clara como a dança e seu ensino, nas escolas formais ou fora delas, podem ceder ao universo que gira em torno do consumo: «lives», aulas, palestras, congressos foram exaustivamente vendidos na ilusão de que com isso combateríamos o medo da morte. As redes sociais nos revelaram um grande avanço em direção à transformação dos profissionais de dança em «empreendedores de si mesmos» que se automotivam, otimizam suas performances e se sentem livres (Han, 2017a, 2018).

Refiro-me à enorme quantidade de profissionais que tiveram de se realfabetizar rápida e eficazmente para dominar plataformas, gravações em vídeo, apresentação diante das câmeras etc. no afã de consolidarem produtos vendáveis nessa nova situação de mercado – tanto para abrirem outros flancos de trabalho quanto para se manterem onde já trabalhavam (academias de dança, escolas formais, ONGs, projetos governamentais, etc.).

A imensa quantidade de produtos de dança e ensino lançada na internet em resposta às novas demandas me remete às análises do indígena e ativista brasileiro Ailton Krenak (2020) sobre a situação global atual. O autor relaciona o consumismo e os modismos, essa sucessão de troca de produtos na sociedade atual a «... uma tentativa de nós, humanos, nos projetarmos em matéria para além dos corpos. Isso nos dá a sensação de poder, de permanência, a ilusão de continuarmos existindo» (Krenak, 2020, p. 17). Estaríamos vendendo e comprando aulas e danças online sem nos darmos conta de que, ainda nas palavras de Krenak (2020) «não comemos dinheiro»? Ou seja, sem nos lembrarmos de que nossa existência nesse planeta não depende da economia nem da acumulação de bens materiais?

A existência como sinônimo de consumo na sociedade neoliberal já foi criticada e discutida por vários autores. Na sociedade tecnopatriarcal neoliberal a educação como negócio não é mais uma surpresa ou novidade e a transformação da dança em produtos foi apenas engrossada pelas exigências de isolamento social da Pandemia da COVID-19. Aos espetáculos de fim de ano e dancinhas em festas comemorativas que

são vendidas para comunidade escolar como mostra de produtividade, aliam-se hoje as aulas gravadas, os cliques e vídeodanças, as «stories» e «posts» nas redes sociais. Rápidas, ágeis, eficientes e eficazes, são também formas de fazer continuar girando roda do consumo dentro das exigências do mercado do ensino de dança.

Resta-nos pensar se seria possível encontrar fissuras no sistema que nos permitiriam experienciar a dança como definida por tantos filósofos e pensadores: dança como fruição da vida, não voltada para o consumo/utilidade, «uma dança cósmica, [...] sem reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária» (Krenak, 2020, p. 108). Utilitária de vários pontos de vista, creio: utilitária porque é vendável em diferentes meios e plataformas, porque satisfaz clientes, ou até mesmo porque cumpre a legislação e «acalma» as vozes dissonantes das militâncias antirracistas, antissexistas e anti LGBTQIAP+fóbicas.

O grande mercado das aulas de dança exposto nas redes sociais, nos sites e nas plataformas educacionais revelaram, a meu ver, o excesso de positividade do mundo contemporâneo neoliberal de que tanto nos fala Han (2017a, 2018). Puseram em xeque a própria ideia do autor de que a dança é um antídoto contra os valores, práticas e ideais capitalistas neoliberais; vimos que nem sempre a dança é «... um luxo que foge totalmente do princípio do desempenho» (Han, 2017, p. 35) ou ainda «um espaço onde nos demoramos», uma festa «onde cessa o tempo cotidiano» (Han, 2017, p. 113). Sucumbimos?

Como tudo em uma sociedade cuja vida se volta para o consumismo desenfreado, para o excesso e hiperpositividade, a troca e aquisição do novo, percebo esse movimento frenético de produção-compra-venda de aulas e danças já atingiu seu auge. Passada a euforia, aparentemente nos acomodamos às pressões do mercado. O período de visibilização da superprodutividade nas redes sociais passou rápido, mas consolidou valores e posicionamentos e nos impele a repensar sobre caminhos e possibilidades para a dança e seu ensino nesse presente que se volta para um futuro da presença.

3.2. *Violências no/do hiperindividualismo*

Aparentemente em função de pressões externas (de mantenedores, clientes, estudantes ou mesmo do Estado), o processo de aprendizado de novas técnicas, modalidades tecnológicas e marketing pessoal rapidamente se revelou nos últimos anos como autocobrança, autculpa e até mesmo autoflagelo de muito profissionais. O cansaço, a exaustão, a depressão e o esgotamento reportados por professores/as que em semanas tiveram, sem opção, de ingressar no mercado do ensino remoto, não pode ser reportada e atribuída apenas ao isolamento e ao confinamento social de um acontecimento histórico específico. Mesmo antes da quarentena planetária, já vivíamos outro tipo de violência que está intimamente ligado à sociedade de consumo neoliberal: a violência sistêmica.

A violência sistêmica nasce da positividade e se alicerça no individualismo. «Ela se manifesta como exagero e desproporção, como excesso, exuberância e exaustão, como superprodução, superacumulação, super comunicação, superinformação» (Han, 2017b, p. 169). A violência sistêmica «... não é uma violência da exclusão. Ao contrário,

ela transforma todos em *includidos*, sim; como presidiários do sistema, obrigando-os a se auto explorarem» (Han, 2017b, p. 168) – ênfase do autor.

Nessa linha de pensamento, não existe mais um sistema opressor, «ao contrário, eu próprio exploro a mim mesmo de boa vontade na fé de que possa me realizar. E eu me realizo na direção à morte. O otimismo a mim mesmo para a morte nesse contexto não é possível haver nenhuma resistência, levante ou revolução» (Han, 2017a, p. 116).

Se analisarmos esse período da Pandemia da COVID-19, veremos que professores/as, de suas casas e usando suas máquinas, transformaram seus lares em salas de aula, não raramente se culpabilizaram pela falibilidade e pelas dificuldades diante das tecnologias de ensino, pelas câmeras fechadas dos estudantes ou pela inabilidade de motivá-los. Muitas vezes sem suporte técnico-pedagógico das instituições de ensino, profissionais foram obrigados a manter atrás das câmeras o mesmo ritmo e qualidade de ensino que tinham, revelando as entranhas de um sistema de violências que os isolou, individualizou e não raramente transformou sua liberdade em servidão voluntária aos meios digitais (Han, 2018).

Han (2017a) aponta uma importante questão relacionada à violência sistêmica merecedora de especial atenção em relação ao universo da arte e da educação: «em virtude de sua positividade, [a violência sistêmica] não é percebida como violência» (Han, 2017b, p. 169). Isso faz com que não interrompamos esse ciclo de superprodutividade, cobranças e culpas imputadas ao indivíduo por seu próprio fracasso e ao fim, colapsemos. No caso de profissionais de ensino, esse ciclo da violência é ainda mais preocupante, pois estudantes são incluídos nessa roda da fortuna e, direta ou indiretamente, ensinados a operar suas vidas segundo essa mesma lógica.

Resta-nos perguntar o que pode a arte contra as violências nessa tríplice aliança entre as tecnologias, o patriarcado e o neoliberalismo que absorvem as relações humanas, transformando-as em um jogo de interesses monetários?

Ao contrário do que se desejaria, a dança que vira mercadoria vem alimentando essa aliança e, provavelmente por isso, tem sido absorvida tão bem pelo sistema educacional que cede aos imperativos dos índices, metas, número qualis, relatórios, certificações, formação de lideranças e alta produtividade. Ou seja, aparentemente, no Brasil, a maioria das instituições de ensino reconhecidas – da educação infantil ao ensino superior – não conseguiram fazer frente aos princípios do mundo hiperindividual neoliberal e reformataram a dança para que coubesse nessa forma de atuação.

Digo isso pois não é só no universo da gestão institucional que o patriarcado, o neoliberalismo e as tecnologias fazem-se visíveis. As aulas de dança em si – e o universo da criação artística – muitas vezes geram e alimentam as máximas da produtividade, da competitividade, do autoflagelo, do superconsumo e da hiperindividualidade. Penso, claro, nos festivais competitivos, nas conhecidas rivalidades individuais em companhias de dança, na exigência de ineditismo em editais, prêmios e contratações que geram superprodutividade e esgotamento de professores/as e artistas.

Penso também, principalmente, nas aulas de dança cujo foco é somente o aprimoramento do indivíduo, esse olhar para si – quer seja ele técnico, sensorial ou estético – que desconsidera e/ou não (re)conhece os outros com quem compartilham o espaço da dança e do olhar. Essas práticas mantêm o isolamento necessário entre as pessoas – mesmo se com proximidade e toque físico – que condiz com uma sociedade hedonista, narcísica e consumista. As aulas e espetáculos de dança podem ser, para quem

vende, um produto monetarizado; para quem compra, um alimento narcísico que os mantém nos trilhos do hiperindividualismo neoliberal, está consolidada a aliança.

Os filósofos franceses Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2011) notam que o hiperindividualismo (segunda onda do individualismo que nasce no período moderno) está relacionado à dissipação de coletivos como a família, igreja, partidos políticos (incluiria aqui a escola e as companhias de dança tradicionais) que de certa forma freavam a individualização extrema. A dissolução dessas instituições como estruturantes de ideologias e comportamentos, segundo os autores, libertou indivíduos das imposições coletivas e comunitárias. Com isso,

A dinâmica de individualização rompeu a ordem tradicional que fazia prevalecer as tradições e os interesses de grupo sobre os desejos das pessoas. A instituição obrigatória e diretiva de antigamente se metamorfoseou em instituição emocional e flexível, em laço contratual que se pode construir e reconstruir livremente. (Lipovetsky e Serroy, 2011, p. 53)

Para os autores, «o hiperindividualismo coincide com a diminuição das consciências de classe e com uma identificação menos forte com as famílias políticas» (Lipovetsky e Serroy, 2011, p. 49). Ao atomizar o social, completam, «... o reconhecimento do indivíduo como referencial absoluto, última bússola moral, jurídica de nossos contemporâneos [são] desligados de todas as antigas formas de inclusão coletiva» (p. 52)

Não é à toa, creio, que muitas escolas e espaços de dança se adaptaram tão bem ao ensino remoto convencional (não relacional) e, com facilidade e sem muito estranhamento por parte dos estudantes, voltaram para o ensino presencial demarcando espaços individuais com fita adesiva em suas salas de aula. Espaços de dança aparentemente se adaptaram muito bem à «vida à la carte» emblemática do hiperindividualismo, pois, a meu ver, essas aulas também estão centradas na «primazia da realização de si» (Lipovetsky e Serroy, 2011, p. 48).

Ao pensarmos na dissolução de coletivos históricos como parte geradora de um hiperindividualismo nefasto ao planeta, não podemos incidir no equívoco de desejar reconstruir essas mesmas instituições como antídoto à destruição da espécie. Penso não ter de volta instituições moralistas, castradoras, excludentes, impositivas e autoritárias, mas sim na possibilidade de articular novas em formas de agregação; agregações que priorizem os coletivos não como um conjunto adicionado de pessoas ou um gueto impermeável de identidades, mas sim como grupos que se entendem e dançam na fusão e respeito entre o individual e o coletivo.

Costumo dizer coloquialmente que «a cozinha não estará limpa se cada um lavar o seu prato». A sala de aula não é um conjunto de alunos, assim como a coreografia não é um conjunto de passos e um trabalho artístico não é um conjunto de intérpretes – cada um focado em sua própria interpretação, desempenho e «brilho». É o mesmo que dizer que a dança não estará completa, inteira se cada um dançar o seu solo, mesmo que em um mesmo espaço cênico. Busco um trabalho artístico/educativo de grupo em que esteja no próprio dançar a cumplicidade e criação do grupo.

Em outras palavras, proponho que a sociedade, no meu entender, precisa de danças que dissolvam o hiperindividualismo, desvelando espaços que se criam nos tempos compartilhados dos corpos que são tomados pela experiência coletiva. Ainda acredito que as danças podem pronunciar mundos e que estão ligadas à

[...] uma proposta para a educação contemporânea [...] que] nos permite como artistas, docentes e cidadãos continuar girando o caleidoscópio, criando e recriando, no tempo presente e nos espaços ilimitados, as perspectivas de viver e de transformar que existem na indeterminação das redes de comunicação contemporâneas. (Marques, 1999, p. 118)

4. Dançar é um ato político

O político enquanto homem livre precisa agir, ele deve produzir belos atos, belas formas de vida, para além daquilo que se faz necessário é útil à vida [...] a salvação do belo é igualmente o resgate do político
(Han, 2017a, p. 120)

Como seria, de acordo com essa epígrafe, resgatar o político, a ação sobre o mundo na conexão com o belo, ou seja, com a arte? Como as aulas de dança nas escolas poderiam escapar ou até mesmo fazer frente e propor alternativas aos tempos e espaços forjados pelo tecnopatriarcado neoliberal?

A forma como estamos nos deixando levar pelo empreendedorismo nas nossas telas/palco/salas de aula, a força com que o hiperindividualismo retomou as ruas e a organização curricular, a prevalência da necropolítica e da violência sistêmica me fazem questionar se estamos de fato dispostos a encontrar alternativas para não destruímos nossa própria existência.

Freire (2014) nos alerta a respeito das armadilhas neoliberais na educação mostrando que o pragmatismo que se sobrepõe à leitura crítica de mundo traz consigo «uma prática educativa imediatista, interesseira» (2014, p. 292) que se opõe aos processos de compreensão e intervenção política no mundo. A educação como ato político é trazida claramente por ele (2014) ao colocar que

Há uma responsabilidade ética, social, de todos nós, no sentido de tornar a nossa sociedade menos má. Eu costumo dizer que tornar o mundo menos feio é um dever de cada um de nós. Nem sempre esse dever é percebido, sim sobretudo assumido. Se você me perguntar se esta é uma questão pedagógica ou política, eu diria que é política. É preciso não só estar convencido do dever social de transformar, mas assumir isso. Assumir a percepção que temos o dever de transformar significa partir para uma prática coerente com esse pensamento. (p. 161)

Se a dança enquanto arte tem o potencial de quebrar e romper com tempos cotidianos, tenhamos a coragem desse tomar essa decisão: romper com o tempo das rotinas de trabalho empreendedor. Tenhamos a coragem de propor e experienciar medidores de tempo que não correspondam às métricas do relógio capitalista e sim às necessidades internas e externas das danças e dos encontros dos quais participamos.

Para Freire (2014), rupturas e decisões caminham juntas, pois «decidir significa romper» (p. 307). Romper para o autor é sobretudo uma decisão ética e política, pois, diz ele, se opõe à indecisão e à falta de posicionamento. E «essa coisa de assumir a politicidade da educação deixa às vezes a gente profundamente inquieto, demanda

decisão política, demanda optar e não há opção que não seja ruptura» (Freire, 2014, p. 218).

Teremos coragem de romper de fato com aquilo que a Pandemina da COVID-19 nos mostrou de forma tão clara? Romper com a necropolítica, mesmo que ofereça lucros; romper com o empreendedorismo, mesmo que ofereça sobrevivência; romper com formas midiáticas de ensino/arte mesmo que ofereçam visibilidade e pretensão «sucesso»; romper com determinados modelos pedagógicos, mesmo que sejam «eficazes»?

4.1. *A sala de aula como espaço cênico*³

As danças que compartilhamos em salas de aula – para que não se tornem produtos de consumo individual que geram violências e alimentam um sistema de desigualdades – devem, no meu entender, ir além dos exercícios, das atividades, das sequências, das explorações de movimento ou das experimentações corporais. Devem ir além, inclusive, das improvisações e práticas de «dança criativa» (Marques, 1999).

Que tal sairmos das telas e das salas de aula e transitarmos entre espaços não convencionais que transformem nossas danças – assim como possam ser transformados por elas? Que tal buscarmos em nossas danças e aulas de dança esses encontros em espaços outros em uma perspectiva *relacional*: ou seja, não situar o corpo e suas diferenças enaltecidas pela visão, mas sim nos percebermos no dançar dos corpos em suas múltiplas pronúncias?

Volto-me novamente à proposta de que as salas de aula devem se tornar espaços cênicos para que «processos de criação artística [possam] ser revistos e repensados como processos *explicitamente* educacionais» (Marques, 1999, p. 112) – ênfase da autora, e vice-versa. Continuo afirmando que,

em função das transformações radicais ocorridas no mundo da arte/dança desde as décadas de 60 e 70, acredito estarmos no momento de repensar a função do artista que se torna também professor, ou do professor que quer continuar atuando como artista. Seria importante não reforçar a ausência total de diálogo entre o mundo da arte e o mundo da educação na própria atuação do professor. (Marques, 1999, p. 60)

Para contemplar essa proposta de que as salas de aula poderiam e deveriam constituir-se em espaços cênicos, cunhei o conceito de artista/docente (Marques, 1999), para que proposições de dança nas escolas não sejam eventos funcionais e pragmáticos e sim, celebrações. Desse modo, as aulas de dança são

[pontes] de via dupla entre a instituição escolar e o mundo da arte [que têm] como interlocutor o próprio professor. Dançando, ele faz, aprecia, contextualiza a arte e o ensino com seus alunos. O papel do professor de dança não seria, portanto, somente o de um intermediário entre estes mundos – a dança, a escola, a sociedade – ele seria também uma das *fontes* vivas para experimentarmos de maneira direta esta relação. (Marques, 1999, p. 60)

³ Para aprofundamento deste tema vide Marques (1999, 2014).

Nessa perspectiva, a realização da *Proposta Pedagógica da Dança no Contexto* implica processos de formação de professores que enfatizem o direito dos professores/as de criar, de inventar, de elaborar, e de se apropriar, enfim, das aulas que propõem. Ao abdicarem de passar adiante atividades prontas de dança para serem «aplicadas» com os estudantes – sequências didáticas ou «syllabus» elaborados por outros especialistas –, professores/as podem se tornar coprotagonistas da elaboração das proposições de dança em suas salas de aula.

Em outras palavras, em salas de aula que se transformam e espaços cênicos, professores/as são convidados a ensinar dança dançando – e não propondo exercícios e sequências, mesmo que dançantes. Com isso, poderão se tornar as mudanças necessárias para que outra sociedade seja possível: uma sociedade pautada pelas ações relacionais, com compromisso e dialogicidade. As danças e corpos dos artistas/docentes, ao se relacionarem com as danças e corpos dos discentes, não podem ensinar apenas passividade e distanciamento do adulto em relação às crianças. Em vez de passividade e distanciamento, proponho que as salas de aula nas escolas de educação básica sejam fontes vivas de Arte e de relações.

Assim como penso que docentes não podem abdicar de seu direito de criar, de compor, de elaborar seus projetos/aulas, creio que tampouco podem abdicar de seus corpos. Ao abandonarem seus corpos, professores/as abandonam também suas próprias possibilidades e estudantes dançarem. Sabemos que docentes que «não têm dança no corpo» ou não colocam seus corpos como estímulo lúdico em aula, dificilmente lograrão experiências significativas com os estudantes (Marques, 2022, no prelo).

Os fazeres dançantes de artistas/docentes como propositores de dança, a meu ver, devem compartilhar e ensinar vida, ação, participação e compromisso social. Em última instância, acredito que o ‘fazer’ propositivo dos artistas/docentes é também um ‘fazer’ político, pois altera relações, engendra valores e delinea atitudes e posturas diante das diferentes realidades vividas, percebidas e imaginadas pelas crianças.

4.2. *Leituras da dança, leituras de mundo*⁴

Há muitos anos estudamos Paulo Freire e sabemos que a leitura da palavra é também – ou deveria ser – uma leitura de mundo (Freire, 1990). Parafraçando o autor, proponho que leituras da dança também sejam e proporcionem diferentes leituras de mundo (Marques, 2010). As aulas de dança que partem de proposições cênicas, ou seja, que fazem dos espaços de ensino e aprendizagem também espaços cênicos, podem gerar diferentes leituras entre o que se vê e o que é sentido e percebido pelos envolvidos e, portanto, diferentes leituras de mundo.

O olhar atento e ético (leitura) para os estudantes em seus movimentos, corpos e corporeidades – e para essa movimentação no espaço – nos permite estabelecer e criar outros fazeres artístico/pedagógicos, fazeres que conectam corpos dançantes aos territórios que habitam, ao mundo que os cerca. As múltiplas leituras da dança nos permitem estabelecer conexões críticas com o mundo e de agirmos sobre ele (Marques, 2022).

⁴ Para aprofundamento deste tema vide Marques (2010).

Para finalizar, é importante (re)pontuar que a questão política do corpo e da dança não é necessariamente uma questão partidária; que o simples não é necessariamente simplório; que a ludicidade da dança não diz respeito somente às crianças e que, finalmente, não podemos confundir projeto pedagógico com um rol de atividades despolitizadas (Marques, 2022). Compreender o corpo na dança e o corpo que dança de forma politizada, compromissada, lúdica, simples e conectada é um dos maiores desafios do mundo contemporâneo.

5. Conclusão: a dança que suspende o céu

Para finalizar, lanço mão de outros referenciais teóricos, de outras perspectivas e visões de mundo que não as ocidentais que construíram e constituíram o pensar/fazer pedagógicos iniciais da *Proposta Pedagógica da Dança no Contexto*.

Na cultura Krenak, povo originário do Estado de Minas Gerais, Brasil, existe uma tradição: a prática de «suspender o céu dançando». Krenak (2020a) nos convida a suspender os céus para que «as mudanças referentes à saúde da Terra e de todos os seres aconteçam nessa passagem [...]. Suspender o céu é ampliar horizontes de todos, não só dos humanos» (p. 46).

Durante a Pandemia da COVID-19, perguntei a Krenak (2020b), em uma roda de conversa remota, se a dança que pratico, a contemporânea, também poderia suspender o céu e assim potencializar outras visões de mundo.

Ele respondeu que, para os Krenak, a vida é uma dança, e a dança vem do espírito, e não do corpo – o corpo se movimenta, o espírito dança, afirmou. «Se você tiver uma arte com potência de afetar mundos», me disse Krenak, «seu corpo será tomado. Um corpo tomado é um corpo fora do tempo para fazermos essa dança cósmica» – fora do tempo tecnopatriarcal empreendedor neoliberal, pensei... conseguiremos? perguntei-me. Tentaremos, fica o convite.

6. Referências bibliográficas

- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- CARVALHO, C.; SOUZA, M. A. C. e RAUSCH, R. B. (2019). Formação do professor/a de dança: em análise o currículo do primeiro curso de licenciatura de Santa Catarina. *Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 11(21), 71-88.
- FREIRE, P. (1982). *Educação e mudança*. 5.ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. 13.ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2014). *Pedagogia da tolerância*. 3.ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. e MACEDO, D. (1990). *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 4.ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GREEN, J. (2001). Socially constructed bodies in American dance classrooms. *Research in Dance Education*, 2(2), 155-173.
- HAN, B. C. (2017a). *Sociedade do cansaço*. 2.ª edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- HAN, B. C. (2017b). *Topologia da violência*. 1.ª edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- HAN, B. C. (2018). *Psicopolítica – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. 1.ª edição. Belo Horizonte: Editora Âyiné.

- KEALIINOHOMOKU, J. (1983). An anthropologist looks at ballet as a form of ethnic dance. Em R. COPELAND e M. COHEN (eds.), *What is dance? Readings in theory and criticism*. Oxford: Oxford University Press.
- KRENAK, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1.ª edição. São Paulo: Cia das Letras.
- KRENAK, A. (2020a). *A vida não é útil*. 1.ª edição. São Paulo: Cia das Letras.
- KRENAK, A. (2020b). *Palestra proferida na SP Escola de Teatro*, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kLDURAEkfeY&t=1s>>
- LIPOVESTSKY, G. e SERROY, J. (2011). *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Cia das Letras.
- MARQUES, I. (1989). *Dance in the curriculum: the Brazilian case*. Dissertação de Mestrado não publicada. Laban Centre for Movement and Dance. Londres.
- MARQUES, I. (1996). *A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- MARQUES, I. (1999). *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. 1.ª edição. São Paulo: Cortez Editora.
- MARQUES, I. (2010). *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto.
- MARQUES, I. (2014). O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação? *Ouvirouver*, 10, 230-239.
- MARQUES, I. (2022). *Carta a professoras de Educação Infantil*. No prelo.
- OYĒWÙMÍ, O. (2002). Visualizing the body: Western theories and African subjects. Em P. COETZEE e A. ROUX (eds). *The African philosophy reader*. New York: Routledge. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento.
- PRECIADO, P. (2020). Aprendendo com o vírus. *Textura Medium*. Disponível em: <<https://medium.com/textura/aprendendo-com-o-virus-1f8542d3ed78>>
- SANTOS, B. (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. 1.ª edição. Belo Horizonte: Autêntica.
- SANTOS, B. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina.
- SÃO PAULO, SME. (1991a). *Visão de área de Educação Artística*. Documento 5. São Paulo: DOT/SME.
- SÃO PAULO, SME. (1991b). *Tema gerador e a construção do programa*. Cadernos de Formação. Série: Ação Pedagógica da Escola pela via da Interdisciplinaridade. São Paulo: DOT/SME.
- THOMPSON, N. (2015). *Seing power. Art and activism in the 21st century*. New York: Melville House Publishing.

ESTUDIOS
Studies

A(RTICULA)ÇÕES EM REDE SOBRE/PARA A PESQUISA NA GRADUAÇÃO: A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA DA AINPGP/FIPED

Network joints about/for Undergraduate Research: The Brazilian Experience of AINPGP/FIPED

Alexandre MARTINS JOCA¹
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Correio-e: alexmartinsjoca@yahoo.com.br

Submissão: 05 de maio de 2021

Envío a informantes: 10 de julio de 2021

Aceptación definitiva: 16 de junio de 2022

RESUMO: No Brasil, a discussão acadêmica sobre a pesquisa na formação inicial consiste em um debate fragilizado, de maneira que há uma lacuna na produção científica sobre esse objeto de estudo. Neste texto, apresento e analiso as estratégias de ações e articulações desenvolvidas pela Associação Internacional de Pesquisa na Graduação (AINPGP) em torno do debate sobre a pesquisa na graduação em Universidades brasileiras. Para isso, faço uma síntese de suas ações, dos instrumentos e das estratégias adotados na trajetória de seus 13 anos de existência. Este relato de experiência indica que a AINPGP, através da realização do Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED) e de outras atividades, vêm contribuindo academicamente no debate sobre a pesquisa na graduação, a partir de ações educativas que se fazem por deslocamentos geográficos, epistemológicos e culturais. Para isso, desenvolveu uma dinâmica pedagógica caracterizada pelo formato de rede interinstitucional, itinerante e sob a perspectiva da coletividade e da inclusão dos sujeitos e das instituições educacionais.

PALAVRAS-CHAVES: Pesquisa na graduação; AINPGP; FIPED; Universidade; Brasil.

¹ Professor adjunto da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (Câmpus de Cajazeiras). Graduado em Letras (2000) e Pedagogia (2016), Mestre (2008) e Doutor em Educação Brasileira (2013) pela Universidade Federal do Ceará - UFC. É professor colaborador do Programa de Pós-Graduação PRO-FLETRAS (UFCG - Câmpus de Cajazeiras). Atualmente, é presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP).

ABSTRACT: In Brazil, the academic discussion about research in initial education consists of a fragile debate, so that there is a gap in the scientific production on this object of study. This text presents and analyzes the strategies of actions and articulations developed by the *Associação Internacional de Pesquisa na Graduação* (AINPGP) around the debate on undergraduate research in Brazilian Universities. For this, a summary of its actions, instruments, and the strategies adopted of a 12-year trajectory is done. This experience report indicates that the AINPGP, through the *Fórum Internacional de Pedagogia* (FIPED) and other activities, has contributed academically to the debate on research at the undergraduate level, based on educational actions that occur through geographic, epistemological, and cultural displacements. To this end, it developed a pedagogical dynamic characterized by the format of an interinstitutional and itinerant network and from the perspective of the collectivity and the inclusion of subjects and educational institutions.

KEY WORDS: Undergraduate research; AINPGP; FIPED; University; Brazil.

1. Introdução

Pesquisar requer um devir viajante,
 e essa viagem demanda acompanhantes.
 (SALES, 2020)

NESTE TEXTO, apresento e analiso as estratégias de ações e articulações desenvolvidas pela Associação Internacional de Pesquisa na Graduação (AINPGP) em torno do debate sobre a pesquisa na graduação em Universidades brasileiras. Para isso, faço uma síntese de suas ações, dos instrumentos e estratégias adotados na trajetória de seus 13 anos de existência.

No Brasil, a discussão acadêmica sobre a pesquisa na formação inicial ainda consiste em um debate fragilizado, pouco privilegiado na academia e fora dela. Isso talvez ocorra em virtude da cultura acadêmica historicamente focar sua atenção às pesquisas desenvolvidas nos espaços da pós-graduação. Apesar das atividades de pesquisa, extensão e ensino desenvolvidas no âmbito dos cursos de graduação, a formação inicial de pesquisadores/as e as pesquisas desenvolvidas por professores/as e alunos/as na graduação têm pouca visibilidade e prestígio no universo acadêmico.

Essa cultura se materializa quando vislumbramos: os critérios de aceitação de artigos científicos em periódicos acadêmicos; no quantitativo reduzido de eventos acadêmicos que privilegiam a participação de estudantes de graduação; na fragilidade da cultura de publicações de pesquisas realizadas na graduação; na carência de políticas educacionais de incentivo à iniciação à pesquisa. Neste texto, parto da compreensão de que é no âmbito da graduação que se processam os percursos iniciais da formação de pesquisadores/as e se desenvolvem importantes iniciativas científicas na academia.

No âmbito da produção de conhecimento sobre a pesquisa na graduação, pouco se tem produzido sobre esse objeto de estudo na universidade brasileira². Pouco se

² Estudos, dentre os quais Bridi (2010), Costa (2013), Jorge (2010), Melo (2003), Oliveira (2010), Soares e Severino (2018), Barzotto (2020) ressaltam a necessidade de investimentos na formação do pensamento e

tem questionado de maneira mais sistemática sobre: *Quais os dilemas e percepções de professores/as e alunos/as sobre a pesquisa na graduação? Quais os obstáculos enfrentados por professores/as e alunos/as? Quais estratégias pedagógicas são adotadas para a formação de pesquisadores/as na graduação?*

É evidente que essas questões fazem parte do cotidiano acadêmico, mas nem sempre elas se concretizam como um objeto de estudo que possa resultar na construção de possibilidades mais efetivas de solução dos problemas nesse campo. Essa talvez seja uma lacuna com a qual a AINPGP e o Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), de alguma maneira, vêm contribuindo academicamente no intuito de superá-la, dentro das possibilidades e limitações de uma Associação e de um evento acadêmico.

A realização de eventos, a exemplo do FIPED, têm se apresentado como uma das poucas estratégias de ações em rede voltada ao intercâmbio acadêmico realizadas na política educacional brasileira. Nesse sentido, observo o quanto as Instituições de Ensino Superior no Brasil atuam de forma precária na realização de ações voltadas a intercâmbios nas quais os profissionais de educação e estudantes, em especial graduandos/as, possam interagir e fortalecer seus processos formativos como pesquisadores/as e consequentemente suas instituições de atuação, em especial, no campo da pesquisa científica.

2. A Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia - AINPGP

No Brasil, a AINPGP tem desenvolvido ações voltadas à valorização, à visibilidade e ao fortalecimento da pesquisa na graduação, contribuindo significativamente para a formação de pesquisadores/as na graduação em pedagogia/educação e áreas afins. É uma entidade jurídica, sem fins lucrativos, voltada para a pesquisa científica na graduação e é representada por discentes, professores, pesquisadores e demais profissionais da educação, envolvendo áreas de conhecimento afins, de instituições nacionais e estrangeiras. Para efeitos administrativos, a AINPGP tem sua sede administrativa onde estiver instalada a sua Presidência³.

Seu objeto social consiste no fomento e proposição de discussões e ações direcionadas ao desenvolvimento articulado entre ensino, pesquisa e extensão na Graduação em Pedagogia/Educação e áreas afins, conjugando em torno deste objeto social uma rede de IES nacionais e estrangeiras. Dessa maneira, ela passa a integrar, no Brasil, o que o professor Valdir Heitor Barzotto (2017) passou a denominar de *Movimento pela Pesquisa na Graduação*.

O *Movimento pela Pesquisa na Graduação* seria um percurso de ações voltadas à defesa da formação de professores/as pesquisadores/as na graduação, sendo, no Brasil, «os maiores espaços de visibilidade o Fórum Acadêmico de Letras – FALÉ e o Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED [...] e mais adiante o Fórum Acadêmico de Estudos Lúdicos – FAEL» (Barzotti, 2017), espaços idealizados, realizados e

atitudes investigativas, desde a graduação. Destaco, também, os esforços da Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras (ANPGL) e a produção científica elaborada no âmbito da AINPGP (Consultar: <http://www.ainpgp.net/publicacoes/ebooks>), entre outros.

3 Desde o ano de 2018, em virtude da presidência do professor da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Alexandre Martins Joca, o Centro de Formação de Professores (CFP/UFCG - Câmpus de Cajazeiras) sedia a AINPGP.

mobilizados pela Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras (ANPGL) e pela Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). Segundo Barzotti (2017), «a função das Associações é dar continuidade aos fóruns, garantindo suas concepções básicas e fornecendo subsídios conceituais a projetos de investigação a respeito da produção da pesquisa na graduação e ao movimento que reivindica espaço e fomento para a pesquisa na graduação».

A ação de maior visibilidade desenvolvida pela AINPGP tem sido a realização anual dos FIPED, em edições realizadas no Brasil e no estrangeiro. No entanto, em seu plano de ações de 2020, propõe a realizar ações voltadas a «informação, divulgação, democratização e socialização permanente da produção de conhecimento na graduação». Essas ações têm como objetivo informar/democratizar/socializar a produção de conhecimento na graduação; fortalecer conexões (intercâmbio) entre discentes/docentes e IES; ampliar o acesso ao conhecimento discente/docente produzido na graduação. Para isso, faz-se necessário constituir uma rede de conexões educacional voltada à elaboração e manutenção de espaços virtuais permanentes de divulgação, fomento e socialização de atividades de pesquisas, ensino e extensão e demais atividades acadêmicas de discentes e/ou docentes no âmbito da graduação.

3. O Fórum Internacional de Pesquisa na Graduação - FIPED

É em torno da realização do FIPED que a AINPGP tem mobilizado milhares de docentes, discentes e demais profissionais da educação. O FIPED ocupa hoje um lugar de destaque na dinâmica acadêmica nacional brasileira.

Por sua natureza, o FIPED é um evento voltado para a valorização da pesquisa como elemento indissociável da formação profissional do estudante de graduação de diferentes áreas do conhecimento comprometidas com a concepção de pedagogia como processo educativo e inerente a qualquer área de formação/atuação. Esse objetivo projeta o FIPED com uma característica que lhe é peculiar e que atesta a sua relevância enquanto evento acadêmicocientífico diante de outros eventos dessa natureza. (Sampaio, Carvalho e Macedo, 2019, p. 6)

Faz-se necessário observarmos algumas especificidades do evento que o fazem singular nesse cenário acadêmico brasileiro. A primeira que quero destacar é a importância de observarmos que o FIPED é um evento eminentemente acadêmico e funciona, em parte, dentro da lógica brasileira da cultura acadêmica. E não poderia ser diferente, uma vez que foi idealizado e é realizado por sujeitos desse universo – professores/as e demais profissionais da educação superior – e tem como objetivo e foco a valorização e o fortalecimento da pesquisa na graduação. A filosofia do evento consiste em fazer-lhe como espaço de fortalecimento da Universidade e de diálogo dela com os demais espaços educacionais, daí a participação de professores/as e educadores/as de redes municipais e estaduais de ensino, de educadores sociais, de movimentos sociais etc.

A segunda está no contraponto adotado pelo FIPED à percepção de que a pesquisa acadêmica esteja eminentemente atrelada aos espaços da Pós-Graduação. Na Conferência *Efeitos da pesquisa na graduação*, ministrada em 2020 durante a Edição do FIPED Salamanca, o professor Valdir Barzotti chama a atenção para o caráter

de exclusão dos atuais programas oficiais de iniciação científica do ensino superior brasileiro, a exemplo do PIBIC⁴. Toma como princípio do movimento pela pesquisa na graduação, a luta «pelo direito de todo aluno da graduação fazer pesquisa e, claro, entre eles, os professores em formação [...] e dentro dessa luta pela pesquisa na graduação, uma luta pela pesquisa na formação inicial de professores» (Barzotti, 2020) e destaca:

Esse é o princípio básico pelo qual a gente luta: para que esta Universidade, que faz ensino, pesquisa e extensão, inclua todos os alunos na pesquisa também, além de no ensino e na extensão. Desde sempre, a nossa luta é para que o aluno de graduação tenha oportunidade de pesquisa e o modo como nós sugerimos que seja feito é por uma indissociabilidade radial do ensino, da pesquisa e da extensão. [...] Para começar, na Universidade entende-se que a pesquisa deve ser deixada para o mestrado e para o doutorado e isso cria um problema porque faz com que os alunos de graduação tenham que ficar esperando o dia em que eles vão ser autorizados à pesquisa. (*Idem*)

Penso que essa dinâmica excludente, equivocada e bastante presente na cultura acadêmica, que limita a pesquisa na graduação a poucos, decorra de nossa dificuldade em atuar na formação inicial de professores de forma integrada e pedagógica o tripé ensino/pesquisa/extensão. Esta é uma questão muito ampla que merece nossa atenção em outro momento⁵.

O fato é que, no âmbito da realização de espaços de sociabilização do conhecimento científico, no Brasil, a lógica empreendida na dinâmica dos Congressos/Encontros/Simpósios adota uma perspectiva que privilegia aqueles/as que já apresentam uma trajetória de pesquisa «minimamente» consolidada, ou seja, os/as que já integram Programas de Pós-Graduação, sejam como professores/as sejam como alunos/as. Essa lógica exclui de maneira velada ou explícita graduandos/as desses espaços formativos, daí, no campo da pedagogia e da educação, o FIPED destaca-se no Brasil como pioneiro nesse aspecto do reconhecimento e da valorização da graduação como espaço de formação para a pesquisa, ou melhor, como espaço de realização de pesquisa científica.

Uma terceira singularidade do evento consiste na trajetória geográfica desenhada no percurso das 12 (doze) edições até então realizadas. Desde a sua idealização, na pequena Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte, de Norte a Sul do país, o FIPED vem privilegiando a realização de suas edições em municípios e câmpus acadêmicos que estiveram historicamente à margem dos grandes eventos científicos no Brasil, distanciando-se dos grandes centros urbanos e aproximando-se, do que se convencionou chamar, no campo da sociologia, do «Brasil profundo». Sobre essa

⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é um programa do Governo Federal do Brasil voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do Ensino Superior. «Foi o primeiro programa institucional criado para a iniciação científica. Concede bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação que queiram participar de um projeto de pesquisa, assim como estudantes de ensino médio, e tem como objetivo contribuir tanto na formação de recursos humanos para a pesquisa quanto na redução do tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação, possibilitando o acesso e a integração do estudante à cultura científica» (BRASIL, 2022). Para saber mais, consultar: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/iniciacao-cientifica>. Acesso em: 14/06/2022.

⁵ Sobre integração entre pesquisa/ensino/extensão nas políticas educacionais do Ensino Superior brasileiro, consultar DIAS (2012).

dinâmica, nas palavras do professor Pedro Gonzalles (2019), ao prefaciар o livro *Lugares de pesquisa, memória e internacionalização em 10 anos da AINPGP/FIPED*,

foi-se criando a «cultura do FIPED» tanto nos estudantes como nos professores. Houve alunos que se organizaram para percorrer as imensas distâncias do Brasil e participar no evento organizado em universidades mais afastadas dos seus locais de origem [...] Em seus diferentes espaços de existência itinerante, o FIPED inspira a expressão de estudantes da graduação, pós-graduandos, docentes, estimula a produção de artigos, comunicações, dá visibilidade aos pensamentos, projetos, pesquisas. Embala sonhos e esmiúça realidades tão distintas, fomenta redes de colaboração solidária na Academia, interliga continentes. (p. 08)

O que Gonzalles (2019) chama de «cultura do FIPED» corresponde a um movimento em rede empreendido por discentes e docentes ao acompanhar o evento Brasil afora, movimento que foi no decorrer dos anos agregando uma significativa representação acadêmica. Essa breve análise consiste em destacar a dimensão inclusiva do evento: inclusão de sujeitos, de espaços e de instituições historicamente pensados e tratados como «o outro» na dinâmica excludente da pesquisa acadêmica brasileira.

4. O FIPED na formação de docentes e discentes pesquisadores/as no Ensino Superior

Avalio a relevância da experiência no FIPED para professores universitários a partir de 3 (três) espaços de atuação importantes para a formação profissional de docentes acadêmicos. O primeiro, para a formação como professor/a, no exercício do magistério no ensino superior; o segundo, para a formação como pesquisador/a que, em especial, na graduação, participa e acompanha o processo formativo de jovens pesquisadores/as na etapa inicial de sua formação acadêmica; o terceiro, na experiência de construir, como organizador ou colaborador, um evento acadêmico internacional voltado à discussão sobre a pesquisa na graduação. É evidente que o ensino, a extensão e a pesquisa estão – ou deveriam estar – entrelaçados na dinâmica acadêmica do fazer docente, no entanto, acredito que comportam dimensões específicas importantes para a atuação profissional de professores universitários.

A filosofia inclusiva do evento, que apresentei no tópico anterior, nos possibilita pensar sua relevância para a formação docente, seja na universidade, sejam nos demais espaços educacionais. A participação em um evento com tais características potencializa a percepção e a compreensão da pluralidade, da diversidade e da complexidade de realidades sócio educacionais de um país continental como o Brasil, em especial, quando compreendemos o exercício da docência como uma prática de constante reflexão sobre a sociedade e a vida. Assim, ao trazer a pesquisa como experiência acadêmica e entendida como um esforço sistemático e metódico de problematização da realidade para «transformar o mundo, criar objetos e concepções, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e ideias» (Chizzotti, 2001, p. 11), o FIPED contribui com a formação científica de docentes e discentes.

Nesse processo, no âmbito mais restrito à experiência antropológica de está em contato e em diálogo com (e no) «Brasil profundo», vivenciada nas diversas edições do evento, o FIPED potencializa e lapida o caráter profissional reflexivo para práxis

educativa, especialmente quando trabalhamos, na docência, com questões sociais que atravessam e são atravessadas por categorias analíticas como «diferenças», «diversidades», «Inclusão», «exclusão», «desigualdades», «Cidadania», «direitos», etc. Digo isso, porque para além da dinâmica tradicional acadêmica, que se faz em formato de conferências, de mesas-redondas, de grupos de trabalho, de oficinas de projetos, etc., o FIPED tem se constituído como um espaço/tempo do encontro, da sociabilidade, da conversa informal, de relações interpessoais, entendidas como experiências de formação tão educativas quanto aquelas.

De certa maneira, institui-se uma dinâmica educativa que se passa na informalidade das relações interpessoais e interculturais, a partir do exercício e da vivência coletiva para além dos muros dos câmpus acadêmicos, o que poderíamos chamar de e uma «pedagogia dos sentidos», pautada na experiência antropológica da observação e das inter-relações não formais: no olhar, na escuta, no contato, na fala com os demais, que se vivenciou na travessia pelas águas do rio Amazonas; no contato com as comunidades ribeirinhas do Pará; na dança do boi Garantido e Caprichoso; no aconchego do sertão nordestino; na brisa de Santa Maria. Uma pedagogia vivida no contato com culturas diversas no Brasil e nas edições no exterior.

Não estou aqui a negar a dimensão educativa da troca dos saberes elaborada no âmbito da produção acadêmica dos espaços formais, mas a ressaltar o potencial educativo da dinâmica não programada, experienciada na dimensão do encontro de culturas. Acredito que a possibilidade de conviver, mesmo que em um tempo limitado, com a diversidade de dialetos, de modos de vida, de práticas sociais e educacionais que constituem o Brasil, faz de nós, professores/as capazes de analisar e compreender com maior propriedade nosso lugar e nossa realidade, o lugar e a realidade de nosso/as educandos/as, de nossas instituições. Característica que considero essencial ao exercício do magistério comprometido com uma sociedade melhor para todos e todas.

Sob essas perspectivas, a experiência fipediana contribui igualmente para a atuação profissional de docentes universitários como pesquisadores/as, uma vez que os coloca na posição de quem deve estar atento/as às questões pertinentes a este campo de atuação do/a professor/a universitário. Digo isso, por perceber que a cultura acadêmica atribui um lugar específico à pesquisa e conseqüentemente, à figura do/a professor/a pesquisador/a, de modo a estereotipá-los/as como *pseudos* «intelectuais», pertencentes à minoritária classe de professores/as pesquisadores/as.

Na cultura acadêmica, a pesquisa está situada como uma atividade eminentemente intelectual, elitizada, privilegiada e distante do horizonte de muito(a)s estudantes, para os quais adentrarem a (ou passar pela) universidade já é um grande «privilegio». Daí, entendemos uma das explicações possíveis para a construção e partilha de um discurso que reforça a pesquisa e seus desdobramentos, como algo difícil [...]. Faz-se necessário à comunidade acadêmica, a desconstrução dessas fronteiras, de modo a aproximar o(a)s jovens graduando(a)s de atividades de investigação no decorrer de seus processos formativos na academia. Assim, aponta-se para as possibilidades de que ele(a)s possam tornar-se pesquisadore(a)s, estimulando o sentimento de pertença ao campo da produção intelectual. (Joca e Santos, 2020, p. 31)

Daí, a relevância, para muitos estudantes graduandos, em participar de espaços que estimulem a pertença ao lugar da pesquisa. Entre docentes universitários, nem todos/as são adeptos ao lugar de professor/pesquisador. Muitos, quando possível,

afastando-se da prática da pesquisa – entendida aqui como um campo específico da atividade do/a docente universitário/a, mas não obrigatório. Campo, por vezes, considerado privilegiado na hierarquia forjada pela cultura acadêmica.

Na prática das universidades, há docentes que atuam no ensino da graduação e/ou de pós-graduação; há os que fazem pesquisa, na maioria das vezes vinculados a programas de pós-graduação; há os que se dedicam a programas de extensão. Há, inclusive, os que conseguem atuar no ensino, e desenvolver programas de extensão e pesquisa – mas, mesmo nesses casos, podemos dizer que há indissociabilidade/integração? (Dias, 2021, p. 21)

Longe de tentar responder ao questionamento de Dias (2021), o que quero ressaltar é que tanto o ensino quanto extensão são, na prática, produtores de saberes, portanto, espaços e práticas de pesquisa. No entanto, muitas vezes, são saberes não reconhecidos, ou não valorizados, pelos próprios sujeitos que os produzem, de maneira que não são sistematizados e tão pouco socializados no cotidiano acadêmico, estando passíveis a perder-se no decorrer do tempo, longe de atenderem aos pré-requisitos formais de legitimação do saber científico.

A participação no FIPED, pela filosofia adotada e acima apresentada, convida e instiga discentes e docentes à percepção do potencial epistemológico que atravessa, em ambos, a experiência na graduação.

Neste cenário, ser pesquisador (a) no âmbito da graduação, diz respeito a um conjunto de práticas que extrapolam os limites da sala de aula e chegam à leitura da sociedade como um todo complexo e dinâmico [...]. Neste sentido, nosso desejo é ser território fértil para o cultivo da pesquisa na graduação, oportunizando a divulgação de trabalhos de pesquisas produzidos por alunos e alunas da graduação, buscado assim exercitar o senso crítico e reflexivo sobre a relação entre educação e sociedade. (Franco, 2016)

E a pesquisa é pensada como «uma ação coletiva, dialógica, em constante interação com «o outro» e com o mundo» (Joca e Santos, 2020). Dessa maneira, o FIPED proporciona o acesso a outros modos de fazer pesquisa e aproxima docentes e discentes de possibilidades de a(rticula)ções em rede, em conexões com espaços, instituições, sujeitos e culturas diversas. Por tratar-se de um evento com um caráter interdisciplinar, itinerante, desloca os/as docentes da bolha das limitações curriculares e epistemológicas, de sua zona de conforto, dos seus espaços cotidianos, proporcionando o diálogo com outras realidades e culturas.

A interação com profissionais que atuam em temáticas e com objetos que divergem de nosso histórico curricular amplia o saber e abre possíveis novos campos de atuação de pesquisa. Essas possibilidades também se fazem tanto na dinâmica pedagógica programada do evento quanto na rica vivência de articulação com pesquisadores/as fora dos espaços dialógicos formais. Para além dessas questões, o FIPED traz para o cotidiano de docentes e discentes os questionamentos acerca da pesquisa na graduação de maneira mais consistente, uma vez que o evento tem como foco potencializar a formação dos/as graduandos/as para a pesquisa.

Não menos importante que a dimensão da experiência para docência e para a pesquisa, a experiência docente/discente de organizar e/ou participar como colaborador/a de um evento como o FIPED – seja na organização burocrática, seja no campo das problematizações epistemológicas – constitui-se como uma oportunidade de

aprendizados diversos. Entendo como organização, as ações burocráticas necessárias à realização de um evento de amplitude internacional; a criação de espaços dialógicos voltados à elaboração epistemológica da proposta do evento; as ações de interações interinstitucionais e interpessoais em rede para a constituição do potencial intelectual (humano)⁶. Nesse sentido, a organização de eventos acadêmicos é um aprendizado necessário e importante na vida profissional de docentes e discentes, em virtude da relevância de interações entre instituições, profissionais da educação e educandos/as.

Contar com a experiência e a contribuição de coordenadoras de edições anteriores e membros da diretoria da AINPGP é um elemento significativo para a organização dos FIPED. Penso que esta experiência acumulada pode e deve ser potencializada na realização de futuras edições, de modo a contribuir no processo burocrático e pedagógico da elaboração do evento garantindo o seu êxito e fortalecendo sua organização local.

5. Estratégias da AINPGP/FIPED no debate sobre a pesquisa na graduação

A AINPGP tem, hoje, todas as possibilidades humanas e epistemológicas para avançar no sentido de problematizar as questões em torno da pesquisa na graduação, contribuindo com esse debate para além dos espaços/tempos do FIPED. Entre os seus desafios atuais está o de fortalecer e organizar o caráter de rede que tem caracterizado a realização do FIPED; em ampliar as estratégias de fomentar, valorizar e potencializar a produção de conhecimento de professores/as e graduandos/as, assim como sistematizar os conhecimentos produzidos no decorrer da trajetória da AINPGP e do FIPED, fazendo destes, pontos de partida para a produção de outros e novos conhecimentos sobre a iniciação à pesquisa na formação de graduandos/as.

O caminho percorrido pela associação concentrou esforços em construir uma rede professores/as e discentes graduandos em torno da realização anual do FIPED. Atualmente, a AINPGP avança no sentido de construir uma rede de professores/as e alunos/as graduandos/as que se voltem à produção de conhecimento sobre a pesquisa na graduação, de maneira que esse objeto de estudo esteja no foco de suas pesquisas no cotidiano do seu «fazer ciência», estando esta questão presente nos seus cotidianos acadêmicos e nas suas pesquisas.

Nos últimos anos a AINPGP tem se dedicado a construção e/ou estruturação de espaços dialógicos contínuos de interação entre professores/as pesquisadores/as, estudantes pesquisadores/as e suas respectivas instituições. A criação e organização do Observatório da Pesquisa na Graduação (OPG/AINPGP) tem o intuito de formalizar o caráter interinstitucional da rede a partir de um espaço contínuo de debate sobre pesquisas em rede e/ou individual capaz não apenas de socializar o conhecimento, como também produzi-lo coletivamente.

⁶ Em virtude do seu caráter itinerante, a cada edição, o FIPED constitui uma organização local específica, responsável por todo o processo burocrático e pedagógico de elaboração e realização do evento. Cabe à AINPGP acompanhar e orientar as organizações locais no sentido de garantir que se mantenha a filosofia definida no regimento da Associação. Nesse contexto, tem-se primado pela autonomia das coordenações locais.

A reorganização de seus espaços virtuais de interação – *site*⁷ e redes sociais⁸ – apresenta-se, também, como uma estratégia pedagógica no intuito de que ambos estejam em constante diálogo com a comunidade acadêmica. Esta iniciativa parte do entendimento de que as novas tecnologias são espaços importantes para a informação, divulgação, socialização e democratização do conhecimento na graduação, assim como essenciais para o compartilhamento de outras questões que perpassam a vida acadêmica de educadores/as e estudantes.

Tratam-se, portanto, de ações que visam a interação entre ações educativas acadêmicas na graduação e os espaços virtuais (via rede mundial de computadores, a internet), no sentido de pensar estes como instrumentos e possibilidades complementares àquelas. Aqui, os espaços virtuais são pensados como instrumentos que possibilitam a ampliação da democratização e da socialização do conhecimento científico produzidos nas universidades brasileiras, em especial, na graduação. São pensados, também, como espaços de interações e possibilidades de articulações em rede na educação. Assim, olhamos para as tecnologias como instrumentos de aproximação entre educadores/as, docentes e demais profissionais da educação independente das distâncias geográficas que os separam e das instituições as quais estão vinculados profissionalmente.

É inegável o quanto as novas tecnologias modificaram os modos de vida na sociedade contemporânea. O mundo do trabalho, das relações interpessoais, do lazer, da comunicação e da informação, etc., sofreram transformações significativas nas últimas décadas. Ao tratarmos da educação e das novas tecnologias, não entramos no mérito da questão sobre a viabilidade e eficácia (ou não) da Educação a Distância (EaD) e/ou do ensino remoto, temáticas em evidência em tempos de Pandemia do COVID-19. O que tratamos, aqui, é da inquestionável capacidade das tecnologias em aproximar experiências educativas distintas, em proporcionar elos e diálogos educacionais e viabilizar alternativas a práticas educativas e de pesquisas.

Outra estratégia pedagógica no campo de atuação da AINPGP está no fomento à socialização do conhecimento através de seu Selo Editorial: as Edições AINPGP⁹. O intuito é produzir e sistematizar o conhecimento sobre a pesquisa na formação inicial, de maneira que as questões metodológicas, políticas, curriculares, sociais, epistemológicas e operacionais acerca da pesquisa na graduação no Brasil e em outros países tenham na AINPGP um espaço de socialização e democratização do saber.

6. Algumas considerações

Entendo que a escrita de caráter conclusivo deste texto implica em sistematizar brevemente as ações e articulações da AINPGP no que diz respeito aos propósitos que justificam a sua existência: fomentar e propor discussões e ações direcionadas

⁷ Acesso ao site da AINPGP: www.ainpgp.org

⁸ Acesso às redes sociais da AINPHP: *instagram* (@ainpgp); *facebook* (<https://web.facebook.com/fiped.ainpgp>).

⁹ Vale lembrar que a AINPGP, através do FIPED, vem fomentando a valorização e a socialização do conhecimento produzido pelos/as associados/as e parceiros, docentes e discentes, priorizando os saberes elaborados nos espaços da graduação. A produção anual de livros digitais, em formato de e-book, tem sido uma estratégia permanente da associação. Ver: <https://ainpgp.org/edicoes-ainpgp/>

ao desenvolvimento da pesquisa na graduação em Pedagogia/Educação e áreas afins. Nesse sentido, recorro à metáfora da «viagem acompanhada» adotada pela professora Celecina Sales em reflexões sobre a prática da pesquisa acadêmica, ao afirmar que «pesquisar requer um devir viajante, e essa viagem demanda acompanhantes» (Sales, 2020).

Tal metáfora se faz apropriada à experiência da AINPGP, socializada neste texto, não apenas por tratar-se de ações itinerantes que se fazem por deslocamentos geográficos, epistemológicos e culturais, mas, sobretudo, pelo caráter coletivo de sua dinâmica pedagógica, pelo fazer acompanhado. Essa coletividade implica na percepção de que a AINPGP empreende ações educativas de fomento à pesquisa na graduação que se processam pela sistêmica de um fazer plural, inconcluso, dinâmico e em consonâncias com as realidades de seus acompanhantes.

O formato de rede interinstitucional, itinerante e sob a perspectiva da inclusão dos sujeitos e das instituições, desenhado pela AINPGP em torno da realização do FIPED, potencializa essa produção de conhecimento que se faz na coletividade, considerando e respeitando as singularidades locais e regionais do «Brasil profundo». Um «devir viajante» que se refaz a cada ação, a cada edição do FIPED, constituindo-se como uma experiência de aprendizados singulares que dialogam entre si. Desse modo, não se trata de uma sequência de ações desconectadas, a mercê das circunstâncias locais, mas de ações que articulam o local com o global, por processos reflexivos sobre a pesquisa, a educação e o nosso lugar no mundo como viajantes, sempre acompanhados/as.

7. Bibliografia

- Barzotto, V. H. (2017). Iniciação à investigação científica: potencialidades e perspectivas. Em P. F. GONZÁLEZ e J. M. Á. de Lima, *JOIN 2016: I Encontro Internacional de Jovens Pesquisadores – Atas* (pp. 10-16). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Barzotto, V. H. (2020). Efeitos da pesquisa na graduação - *Fórum internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (FIPED) – Edição Salamanca*. Recuperado em 13 de abril de 2021, em: <https://www.youtube.com/watch?v=rdEojrvGxS4>
- Bridi, J. C. A. (2010). *A pesquisa na formação do estudante universitário: a Iniciação Científica como espaço de possibilidades*. 214 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas.
- Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- COSTA, A. (2013). *O processo de formação de pesquisadores: análise do programa de iniciação científica da Universidade Federal de Santa Catarina no período de 1990 a 2012*. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Dias, A. M. I. (2012). Pesquisa na graduação e na práxis docente: educação para a emancipação humana. Em T. S. A. M. Bezerra, L. M. Cavalcante, R. K. G. Franco e M. L. P. Sampaio (coords.), *Emancipação humana, Práxis Docente, Trabalho e Educação* (pp. 21-35). Campina Grande – PB: Realize.
- Franco, R. K. G. (2016). Apresentação. Em T. S. A. M. Bezerra e M. P. de A. Vieira (orgs.), *A Pesquisa como Prática Pedagógica na Formação Inicial do Pedagogo* (pp. 4-5). Campina Grande – PB: Realize.
- Gonzalles, P. (2019). Prefácio. Em M. L. P. Sampaio, M. E. F. de Carvalho e S. M. F. Macedo (orgs.), *Lugares de pesquisa, memória e internacionalização em dez anos de AINPGP/FIPED*

- [recurso eletrônico]. X Fórum Internacional de Pedagogia, realizado nos dias 27, 28, 29 e 30 de novembro de 2018 em Pau dos Ferros/RN. Pau dos Ferros: AINPGP, UERN, CAMEAM, viii.
- Joca, A. M. e Santos, E. dos. (2020). Desafios Iniciais do Fazer-se pesquisador(a): (des)encontros que fazem caminhos. Em A. M. Joca, K. M. de Sousa e V. Guidotte (orgs.), *Pesquisa na Graduação: reflexões, experiências e saberes do(dis)centes* (pp. 28-40) [recurso eletrônico]. Cajazeiras: AINPGP.
- Jorge, M.; TELLES, T. e PATROCINO, A. C. (2010). A iniciação científica no ensino superior. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, 10(30), 441-457, maio/ago.
- Oliveira, E. L. (2010). *A formação científica do jovem universitário: um estudo com base no programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)*. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Sales, C. de M. V. (2020). Uma Viagem Acompanhada: percurso de pesquisa com estudantes de graduação. Em A. M. Joca, K. M. de Sousa e V. Guidotte (orgs.), *Pesquisa na Graduação: reflexões, experiências e saberes do(dis)centes* (pp. 17-29) [recurso eletrônico]. Cajazeiras: AINPGP.
- Sampaio, M. L. P.; CARVALHO, M. E. F. e MACEDO, S. M. F. (2019). Apresentação. Em M. L. P. Sampaio, M. E. F. de Carvalho e S. M. F. Macedo (orgs.), *Lugares de pesquisa, memória e internacionalização em dez anos de AINPGP/FIPED* [recurso eletrônico]. X Fórum Internacional de Pedagogia, realizado nos dias 27, 28, 29 e 30 de novembro de 2018 em Pau dos Ferros/RN. Pau dos Ferros: AINPGP, UERN, CAMEAM, vi-vii.
- Soares, M. e SEVERINO, A. J. (2018). A prática da pesquisa no ensino superior: conhecimento pertencente na formação humana. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, 23(02), 372-390. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/7drNKF8x7ch6rgGxmrKf7yz/abstract/?lang=pt> Acesso: 14/06/2022.
- Site consultado: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/iniciacao-cientifica>. Acesso em: 14/06/2022.

PERCEPCIÓN DOCENTE ACERCA DE LAS SITUACIONES DE ESTRÉS Y ANSIEDAD LABORAL TRAS LA PANDEMIA PROVOCADA POR EL COVID-19

Teacher's Perception about the Situations of Stress and Work Anxiety Following the Pandemic Caused by COVID-19

David REVESADO CARBALLARES
Universidad Pontificia de Salamanca
Universidad de Salamanca
Correo-e: drevesadoca@upsa.es

Gustavo CALVO RODRÍGUEZ
Universidad Camilo José Cela
Correo-e: gustavo.calvo@alumni.ucjc.edu

Rubén MANEIRO DIOS
Universidad Pontificia de Salamanca
Correo-e: rmaneirodi@upsa.es

Sergio LÓPEZ GARCÍA
Universidad Pontificia de Salamanca
Correo-e: slopezga@upsa.es

Fecha de envío: 2 de junio de 2022
Envío a informantes: 13 de julio de 2022
Aceptación definitiva: 17 de noviembre de 2022

RESUMEN: Actualmente, se está produciendo un incremento de la preocupación por la salud y el bienestar de los trabajadores en su entorno laboral. En este sentido, el ámbito docente no es ajeno a ello, desencadenándose, cada vez más, situaciones de estrés y ansiedad como consecuencia de la gran complejidad de realidades que viven estos profesionales en su centro de trabajo. El presente trabajo pretende indagar acerca de las

situaciones de estrés y ansiedad en un centro público de educación infantil y primaria de la provincia de León, a través de la autopercepción de los propios docentes. Desde el punto de vista metodológico, hemos desarrollado un enfoque mixto, con la utilización de técnicas cuantitativas y cualitativas, a través de la elaboración de un cuestionario y entrevistas personales, que nos han otorgado una perspectiva más completa de nuestra investigación. Los resultados cosechados ponen de manifiesto como la situación laboral de los docentes ha empeorado tras la pandemia originada por el COVID-19, produciéndose un notable incremento del estrés y la ansiedad. Este hecho es realmente significativo, ya que va a repercutir negativamente sobre su desempeño laboral y, de una forma más específica, sobre la calidad de sus procesos formativos.

PALABRAS CLAVE: percepción; maestros; bienestar laboral; estrés; pandemia.

ABSTRACT: Currently, there is an increase in concern for the health and well-being of workers in their work environment. In this sense, the teaching field is no stranger to it, triggering, increasingly, situations of stress and anxiety, as a consequence of the great complexity of realities that these professionals live in their workplace. This research tries to inquire about stress and anxiety situations in a public center of infantile and primary education of the province of Leon, through the self-perception of the teachers themselves. From the methodological point of view, we have developed a mixed approach, with the use of quantitative and qualitative techniques, through the elaboration of a questionnaire and personal interviews, which have given us a more complete perspective of our research. The results obtained show how the employment situation of teachers has worsened after the pandemic caused by COVID-19, producing a notable increase in stress and anxiety. This is really significant, since it will have a negative impact on teachers' work performance and, more specifically, on the quality of their training processes.

KEY WORDS: Perception; Teachers; Job well being; Stress; Pandemic.

1. Introducción

A LO LARGO DE LOS ÚLTIMOS AÑOS se ha producido un notable incremento acerca de la preocupación por la salud y el bienestar de los trabajadores en el entorno laboral, siendo esta una necesidad básica para favorecer y mejorar su desempeño. En este sentido, hemos de reconocer que la escuela no es ajena a ello y, como tal, cada vez es más común el análisis de distintas cuestiones que se encuentran relacionadas con el bienestar de sus trabajadores (Abanades, 2020; Angulo *et al.*, 2020; Ayuso, 2006; Mañas *et al.*, 2011; Justo *et al.*, 2016; Mañanas *et al.*, 2011) no solo en lo que se refiere al apartado físico, sino también en todo lo que concierne a la salud y el equilibrio mental de los profesionales de la educación (Cardoso, 2018; Fernández y Ávila, 2019).

Las situaciones de estrés, ansiedad y preocupación de los docentes son cada vez más comunes, debido, entre otras muchas cosas, a la gran complejidad de situaciones que viven en el centro educativo: aumento de la carga de trabajo y de tareas administrativas, relaciones interpersonales complejas, relación con las familias e instituciones, imagen social, etc. En este sentido, llama poderosamente la atención como esta imagen social, cada vez más deteriorada, es uno de los principales causantes de estrés

y ansiedad en este colectivo (Ramírez-Figueroa *et al.*, 2019). Frente a este contexto, cobra una especial relevancia la labor desempeñada por los departamentos de orientación, que están presentes en los centros educativos, siendo una parte crucial de este ecosistema. Y es que cada vez es más frecuente dotarles de apoyo y asesoramiento, en cualesquiera que sean los asuntos que permitan la mejora de su praxis laboral, siendo esta una de las principales demandas que el colectivo docente viene manifestando (Zabalza, 1996). A este respecto, es destacable la escasa repercusión que la temática analizada presenta a nivel legislativo. Esto es realmente significativo, si tenemos en cuenta que el bienestar docente debiera ser una de las piedras angulares sobre las que se sustenta el sistema educativo español, especialmente, a lo largo de los últimos años, donde la calidad de la educación se ha establecido como uno de los ejes prioritarios de nuestro sistema educativo. Si bien, hemos de reconocer que, de manera indirecta, encontramos alguna alusión a la problemática expuesta. De este modo, apreciamos cómo la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), hace referencia a cuestiones relativas al bienestar docente, a través del siguiente objetivo:

Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, humanos y materiales, las condiciones ambientales y de salud del centro escolar y su entorno. (p. 122881)

Del mismo modo, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria establece entre sus objetivos: «Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social» (p. 7). Por tanto, pese a que existe una pequeña referencia legislativa a la problemática expuesta, lo cierto es que es un tanto insuficiente.

La intervención sobre el claustro no es una práctica habitual que desarrollen los centros educativos, sin embargo, puede ser de gran utilidad, trayendo consigo grandes beneficios no solo sobre los propios maestros, sino también sobre sus alumnos, que pueden verse afectados por las situaciones de estrés y ansiedad padecidas por los docentes. Y es que no debemos obviar que estas situaciones damnifican, directa o indirectamente, la práctica educativa de los alumnos: incremento del absentismo escolar, menor productividad en la práctica pedagógica, etc. (Quiroga, 2010).

El objetivo que pretendemos alcanzar en nuestro trabajo no es otro que el de analizar la percepción de los propios maestros acerca de las distintas situaciones de estrés y ansiedad experimentadas en su centro educativo tras la pandemia generada por el COVID-19, y así poder ofrecer una respuesta que, a la vez de eficaz, sea pertinente. Esta valoración objetiva pondrá su foco de atención en aspectos como situación laboral, equilibrio mental, mejoras relacionadas con su salud personal, carga de trabajo, expectativas demandadas o nivel de autoexigencia. Y es que no cabe duda de que la situación sanitaria vivida en nuestro país desde el pasado marzo del año 2020 ha generado serios problemas en el seno de las instituciones educativas que han afectado considerablemente al bienestar sus trabajadores (Abanades, 2020).

Tal y como se podrá observar a lo largo de la investigación, el análisis efectuado pone de manifiesto una cierta preocupación entre el colectivo docente. Por este

motivo, desde el equipo directivo, se pondrán en marcha una serie de actividades que permitan dar respuesta a las necesidades manifestadas, con el único fin de mejorar el ambiente laboral y la productividad del centro. Estas actividades pondrán el foco en la mejora del bienestar docente a través de cursos de relajación, yoga, actividad física, meditación, mindfulness, etc.

2. Marco teórico

2.1. *Estrés, estrés laboral y estrés docente*

El término estrés ha adquirido diferentes significados a lo largo de los últimos años. En su origen, se circunscribía al ámbito de la medicina, entendiéndolo como un conjunto de respuestas fisiológicas, fundamentalmente hormonales, que tratan de dar respuesta a estímulos inespecíficos –estresores– (Sandín, 2003). De este modo, existe un cierto consenso en torno a la determinación de este término como una serie de consecuencias y sensaciones negativas procedentes de la confrontación o resolución de conflictos, que se puede manifestar tanto de forma física (sudoración, taquicardias, rigidez muscular, etc.) como psicológica (Orlandini, 2012). De este modo, se asocia el estrés a una situación de tensión como una respuesta fisiológica o psicológica negativa ante situaciones en las que el individuo no tiene el control. Se trata de un elemento imprescindible para el ser humano como un elemento motivador de diversas emociones (Sierra *et al.*, 2003). A grandes rasgos, podríamos circunscribir el término en torno a dos vertientes: por un lado, el estrés, o respuesta positiva ante situaciones de cambio o amenaza, y, por otro, el distrés, que es la consecuencia negativa al intento de adaptación frente a estos cambios (Zavala, 2008).

Por otro lado, son muchos los autores que ponen énfasis en cómo el estrés produce efectos negativos sobre el entorno laboral (Ayuso, 2006; Navarro, 2010; Justo *et al.*, 2016; Angulo *et al.*, 2020). De acuerdo con esta tendencia, el término estrés laboral se asocia a la tensión producida por el efecto del trabajo, si bien, las consecuencias que de él derivan no se limitan exclusivamente al ámbito profesional, sino que son trasladadas también al personal (Galicia y Zermeño, 2009). En este sentido, las principales que trae consigo el estrés están relacionadas con el descenso del rendimiento en el puesto de trabajo, deterioro de las relaciones sociales, depresión, ansiedad, etc. (Orlandini, 2012; Sierra *et al.*, 2003).

En lo que concierne al ámbito educativo, las situaciones de estrés suponen uno de los principales detonantes en la insatisfacción laboral de los docentes (Muley, 2010; Navarro, 2010), un hecho que repercute no solo sobre el desarrollo académico del centro, sino también sobre las relaciones sociales entre profesores y con los propios estudiantes, que se ven lastradas de manera significativa (Téllez *et al.*, 2021).

2.2. *Burnout y burnout docente*

A partir de estas situaciones de estrés en el ámbito laboral surge el término burnout, definido por diversos autores como un síndrome psicológico como respuesta

prolongada frente a estresores interpersonales en el ámbito laboral (Marrau, 2004; Maslach, 2009). Por tanto, asociamos este término a aquellos problemas vinculados a cualquier elemento estresante que afectan diariamente al ámbito laboral del trabajador, generando un distanciamiento del objeto y los fines de su tarea, además de una sensación de ineficacia (Maslach *et al.*, 2001).

De una forma más específica, el término burnout ha sido analizado desde el plano escolar, prestando atención a la situación que viven los docentes en el centro educativo, siendo este uno de los lugares en donde los profesionales parecen más expuestos al agotamiento profesional (Galicia y Zermeño, 2009). En este sentido, entre las cuestiones que han generado un mayor índice de estrés o malestar laboral, destacamos el deterioro emocional como consecuencia de las condiciones laborales, el aumento de dedicación o la pérdida de ilusión y vocación hacia su trabajo (Bermejo, 2011). Esta situación que acabamos de describir viene determinada por lo que se conoce como malestar docente, que es el punto de partida para el desarrollo de trastornos de mayor entidad. Este malestar, en muchas ocasiones, está estrechamente vinculado a aspectos como cambios legislativos que dificultan la tarea docente, conductas disruptivas del alumnado o la sensación de incapacidad que manifiestan muchos docentes para hacer frente a su labor profesional (Pérez, 2003).

2.3. *La ansiedad*

Podemos definir la ansiedad como una respuesta desproporcionada ante un peligro real que no está presente. En el ámbito educativo estos peligros o fuentes de estrés serían muy diversos: rivalidad, individualismo, sobrecarga de trabajo, fragmentación de tareas, falta de formación, indisciplina, etc. (Pérez, 2003).

Sin embargo, hay quien señala que la ansiedad es la combinación de distintas expresiones físicas y mentales que se manifiestan en forma de crisis o como un estado persistente y difuso. En este sentido, es fundamental que tengamos presente que existen grandes diferencias en cuanto a la percepción individual de estas situaciones, debido a la influencia tanto de factores biológicos como de factores aprendidos (Sierra *et al.*, 2003).

3. Metodología

Desde el punto de vista metodológico, hemos elaborado una investigación con un enfoque cuantitativo en el que también hemos incorporado técnicas cualitativas, que han otorgado una perspectiva más completa de nuestra investigación.

El análisis cuantitativo, de carácter descriptivo, se ha llevado a cabo estudiando una muestra de 54 docentes, en un centro público de educación infantil y primaria de la provincia de León, con tres líneas en cada una de las etapas educativas y que, excepcionalmente, ha sido ampliado a cuatro, para mantener la ratio de alumnos establecidas por las autoridades sanitarias. De los 54 encuestados, 16 eran maestros de educación infantil, 24 maestros de educación primaria y 14 especialistas (dos de música, tres de inglés, tres de educación física, uno de compensatoria, dos especialistas

de pedagogía terapéutica, dos de audición y lenguaje y un maestro de apoyo y lengua extranjera de educación infantil).

Se ha apostado por la utilización de un cuestionario de escala Likert, elaborado específicamente para el desarrollo de esta investigación, que posibilitará el trato estadístico de los datos. En este sentido, se debe destacar la realización de una fase exploratoria, llevada a cabo durante el mes de septiembre del año 2020, que permitiría la validación de esta herramienta de análisis. Tras percibirse alguno de los ítems como poco claros o difusos, se llevó a cabo una pequeña reformulación que permitió mejorar el cuestionario aplicado. Constaba de 20 ítems que eran valorados sobre una escala graduada con cuatro opciones de respuesta: 1- Nunca, 2-Ocasionalmente, 3- Con frecuencia y 4- Siempre. La motivación principal que nos ha llevado a elegir este tipo de escala es que se trata de uno de los modelos más utilizados en la medición de actitudes gracias a la simplicidad que ofrece. Respecto a las cuestiones que este analizaba, están relacionadas con el contexto laboral del docente y la relación de este con aspectos tales como bienestar laboral, ansiedad, estrés y autopercepción. Todos los datos recabados han sido tratados con el programa IMB statistics, versión 25.

Respecto al análisis cualitativo, este se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas ejecutadas con la colaboración del orientador del centro. Estas presentan un gran nivel de flexibilidad ya que, pese a que cuentan con preguntas predeterminadas, los entrevistados pueden contestar libremente sin necesidad de elegir una respuesta específica. De este modo, es posible interactuar y adaptarse a las respuestas emitidas, permitiendo una mayor interpretación de los datos (Lopezosa, 2020). En este sentido, debemos reconocer que antes de comenzar la entrevista se llevó a cabo una fase preparatoria, donde se seleccionó una batería de preguntas que serían efectuadas a los entrevistados; estas eran preguntas cortas y sencillas de comprender, de tal forma que evitasen cualquier tipo de confusión. El desarrollo de las mismas se llevó a cabo en el despacho adjunto al del orientador, que presenta unas condiciones óptimas para la ejecución de estas entrevistas. Estas fueron grabadas con el consentimiento previo del entrevistado. De este modo, pudimos efectuar una transcripción de las mismas, con el objetivo de poder trasladar a esta investigación las ideas más significativas reseñadas por los docentes. Se ha tratado de conseguir una participación representativa, contando con cuatro maestros de educación infantil, seis maestros de educación primaria y tres especialistas, que han aportado una visión complementaria de la problemática expuesta.

Por último, la hipótesis de partida que hemos planteado pone de manifiesto que los elevados niveles de ansiedad y estrés laboral a los que está sometido el colectivo docente se han incrementado tras la pandemia, un hecho que ha afectado negativamente al rendimiento del profesorado y que, por consiguiente, también repercutirá en el alumnado, disminuyendo su implicación y su desarrollo de la actividad docente.

4. Resultados

En primer lugar, queremos analizar la puesta en marcha de este proyecto. El punto de partida se desarrolla mediante una pequeña evaluación que servirá para valorar las sensaciones de los docentes acerca de la percepción de su propio estrés, así como los diversos escenarios que podrían desencadenar en situaciones de ansiedad dentro de su

contexto laboral. Se trata, por tanto, de evaluar la autopercepción y el conocimiento que el profesorado presenta en relación a estos problemas, así como las posibles respuestas que pueden ofrecer al respecto.

El primer dato reseñable es el alto porcentaje de profesorado del centro que cuenta con una vinculación permanente (72,2 % de los participantes). Este hecho trae consigo grandes ventajas, ya que, gracias a ello, existe una gran colaboración en los proyectos planteados por el centro. No obstante, hemos de reconocer que, debido a la situación de pandemia, en el momento en que se desarrolló la investigación (comienzos del curso 2020-2021), se había producido un incremento del número de profesores interinos de carácter temporal (11 maestros de educación primaria –tres de ellos especialistas– y 4 de educación infantil).

Los principales resultados de la evaluación ponen de manifiesto que casi la totalidad de los encuestados (90,7 %) manifiestan sentirse preocupados por su actividad laboral (ítem 1) y más de la mitad (55,5 %) declaran que esta preocupación se desarrolla con cierta frecuencia. Estos datos se reafirman si analizamos las entrevistas a los docentes, donde el aumento de la actividad burocrática en el centro se manifiesta como uno de los principales problemas y causantes de malestar laboral. Se señala que toda esta actividad accesoria resta tiempo y esfuerzo a los aspectos estrictamente pedagógicos, tal y como menciona uno de los docentes de educación primaria (tutor de segundo curso):

Lo que no puede ser es que tengamos que hacer y corregir los exámenes, poner las notas, llevar el Moodle, el informe de competencias, el cribado de lectura, el del otro... el acta de evaluación, el dinero de clase, lo que dice el de música, las fotocopias, el informe de la orientadora y esto y lo otro. Y así pasamos el día para llegar a casa y seguir trabajando porque no me ha dado tiempo en clase.

También es reseñable la cierta disconformidad que algunos maestros manifiestan a la hora de relacionarse con otros agentes educativos (ítem 6), especialmente, compañeros y familias. La relación con los compañeros es uno de los elementos más destacados en las entrevistas. Se perciben en el centro enfrentamientos y conflictos que, aunque a simple vista no tienen una especial relevancia, crean fricciones. Estos se manifiestan en forma de quejas e insinuaciones en pequeños grupos. De hecho, uno de los encuestados, docente de educación primaria que tutoriza el sexto curso, señala que los únicos elementos estresantes son las relaciones con las familias y los compañeros:

¿Si me influye el mal ambiente? Desde luego este año no, entre que casi no nos vemos y no hay nada extraño, aquí ha habido años que sí que influía algún compañero que te dejaba sin ganas de venir al colegio.

Respecto a las familias, gran parte de los entrevistados coinciden en señalar estas actividades como una fuente de estrés, especialmente con aquellas familias problemáticas, cuyos hijos tienen comportamientos más disruptivos en el centro. La relación con estas familias se señala como frustrante y genera una mayor carga de trabajo. Así lo señala uno de los sujetos entrevistados, que tutoriza el segundo curso de educación infantil y que, adicionalmente, cuenta con una gran trayectoria en el centro educativo:

Casi siempre las familias dan mucho que hacer, dan mucho trabajo porque a veces no entienden los que pasa... es mucho tiempo y muchos dolores de cabeza.

La gran cantidad de actividades institucionales (ítem 9) y actos que limitan su que-hacer académico también es considerada por los docentes como uno de los elementos que genera malestar, tal y como señala uno de los maestros entrevistados, tutor de quinto de primaria:

Se me pasan las semanas con el día del libro, el día de la música, la semana cultural y todas estas cosas. Si te fijas, cada poco tenemos algo y luego siempre nos falta tiempo para acabar el temario.

Es cierto que existe un cierto acuerdo entre los docentes en relación a la necesidad de realizar este tipo de actividades grupales de carácter obligatorio, pero se evidencia que estas limitan el desarrollo académico y, en ocasiones, no se adecuan al perfil de alumno al que van dirigidas.

Por otro lado, debemos destacar que tres de cada cuatro encuestados (75,9 %) ponen de manifiesto tener pensamientos negativos con respecto a su labor en el centro (ítem 2) con relativa frecuencia. Estos datos contrastan con el tan solo 9,2 % de los docentes que afirman no tener ningún tipo de pensamientos negativos a la hora de ejercer su profesión.

También es significativo como la totalidad de los participantes manifiestan tener pensamientos negativos hacia sí mismos (ítem 3) y como, específicamente, el 85,2 % declara tenerlos con frecuencia; unos datos que, sin duda, son realmente alarmantes. Además, en líneas generales, el profesorado muestra una cierta inseguridad a la hora de tomar decisiones en el centro. Más del 70 % afirma sentirse infravalorado (ítem 5) en su trabajo y sienten que deben realizar sus tareas académicas sin ayuda de ningún tipo, denotando una gran soledad en el ejercicio de sus funciones.

Por otro lado, todos los participantes afirman que aceptarían recibir una formación específica que les permitiera mejorar estas situaciones de estrés y ansiedad (ítem 19), si bien, solamente el 29,6 % consideran que estos procesos formativos tendrían una cierta eficacia y les ayudarían a mejorar su situación laboral (ítem 20). En este sentido, nos gustaría destacar que una de las personas encuestadas admitió que, en algún momento de su trayectoria laboral, había necesitado ayuda de profesionales médicos para hacer frente a estas situaciones de malestar con origen en su centro de trabajo.

Si analizamos el plano físico, el 29,6 % de los participantes asocian las consecuencias físicas, que se manifiestan en forma de ahogo, tensión o malestar emocional, con el estrés derivado de su situación profesional. Sin embargo, estos datos aumentan exponencialmente (61,1 %) cuando hacemos alusión al número de participantes que presentan estos síntomas con poca frecuencia (ítem 13). Además, el 77,8 % de los encuestados relacionan el cansancio físico que experimentan en su día a día como una consecuencia directa de su actividad laboral (ítem 14).

Para finalizar, es reseñable como un porcentaje mayoritario de los encuestados (66,7 %) ponen de manifiesto que la situación ha empeorado tras la pandemia (ítem 15), generándose un aumento del estrés de los docentes, como consecuencia de la crisis sanitaria, debido, principalmente, a la exposición a la que se sometían a diario, que les hacía estar en constante riesgo. Así, alguno de los aspectos que más se han puesto

de relieve en las entrevistas como causantes de estrés y malestar radicaban en la dificultad para mantener la distancia de seguridad, las medidas higiénico-sanitarias o la exposición constante al virus. Además, los participantes manifestaban no contar con la ayuda necesaria para hacer frente a una situación que, hasta la fecha, era totalmente extraordinaria y desconocida.

Por tanto, podemos evidenciar muchas y muy diversas situaciones que generan malestar en el equipo docente, con especial énfasis, a lo largo de los últimos meses, tras la pandemia producida por el COVID-19. De este modo, se demanda una respuesta frente a esta coyuntura que permita paliar la situación de estrés y ansiedad de los docentes, con el fin de mejorar su situación personal y laboral.

5. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos indagado acerca de la percepción que los propios docentes tienen de su actividad laboral y, de una forma más específica, sobre las posibles repercusiones que esta genera sobre su bienestar personal. Estamos, sin duda alguna, ante un tema de gran trascendencia, ya que el bienestar personal de los docentes puede condicionar, de forma directa o indirecta, los procesos educativos.

Tal y como ya hemos reconocido, la intervención sobre el claustro no es una práctica habitual que desarrollen los centros educativos, si bien, nosotros hemos considerado oportuno llevarla a cabo, bajo la premisa de que solo será posible poner en funcionamiento medidas que favorezcan el bienestar docente cuando se haya realizado una detección precoz y adecuada de esta situación. Alcanzar unos buenos índices de satisfacción docente puede generar grandes beneficios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Justo *et al.*, 2016; Fernández y Ávila, 2019; Abandes, 2020). A este respecto, nos gustaría destacar la gran acogida que tuvo esta propuesta entre los docentes del centro educativo; todos ellos reconocían sus propias debilidades. Esto, sin lugar a dudas, se trata de un aspecto positivo, ya que los docentes deben comprender la importancia de su bienestar personal en la mejora de su desempeño laboral. Y es que, en su función de transmisores, es necesario que los docentes pongan en relieve la importancia que ejercen no solo a la hora de transmitir conocimientos, sino también valores, emociones y sentimientos.

Por otro lado, a lo largo del trabajo, hemos podido evidenciar como existe una escasa atención a nivel normativo sobre el tema analizado. Los problemas derivados por situaciones de estrés o ansiedad laboral, así como cualquier otro que pueda afectar al bienestar docente, no cuentan con una atención suficiente y adecuada en el seno de las instituciones educativas. Este hecho es un tanto llamativo, si tenemos en cuenta que, en la actualidad, uno de los grandes objetivos que pretenden alcanzar los sistemas educativos es el de adecuar la respuesta académica de los estudiantes con el objetivo de maximizar sus posibilidades de aprendizaje (Carrascal *et al.*, 2022). Esto solo será posible si los profesionales encargados de desarrollar esta tarea se encuentran en condiciones óptimas a la hora de llevar a cabo estos procesos educativos. De este modo, consideramos que es necesaria una intervención de las autoridades educativas, adoptando medidas que permitan paliar esta situación y que afecta directamente al quehacer laboral de los docentes. Más aún, tras la pandemia producida por el COVID-19, donde la situación se ha acentuado, como consecuencia de las condiciones laborales

en las que los docentes se han visto obligados a trabajar. En primer lugar, mediante el teletrabajo, que trajo consigo un incremento considerable de las horas laborales para alcanzar unos mínimos de calidad para todos los alumnos (Acebedo-Duque *et al.*, 2021; Vega *et al.*, 2021). Y, posteriormente, con la vuelta al centro educativo, donde el gran número de protocolos para evitar contagios junto al uso continuado de las mascarillas y el miedo a los contagios no han hecho más que acentuar la sensación de ansiedad en los docentes, que en muchos casos se sentían desbordados y desprotegidos frente a una situación novedosa para la que no se sentían plenamente capacitados.

Otro aspecto reseñable es como la percepción de estrés y ansiedad por parte de los docentes está muy polarizada. Así, muchos de los profesionales consultados no asocian directamente estas situaciones de malestar a su desempeño en el entorno laboral, sino que lo asimilan de manera exclusiva a su ámbito más privado. De este modo, estas situaciones de malestar se conciben como personales y son tratadas en privado. Sin embargo, hemos de reconocer que un porcentaje significativo de los participantes ponen de manifiesto que su bienestar personal se ve condicionado por su actividad profesional.

A través de los estudios revisados y del análisis llevado a cabo se puede evidenciar como el síndrome de burnout, la ansiedad y el estrés son situaciones que forman parte del día a día de los centros educativos.

No obstante, hemos de reconocer que la complejidad del tema analizado invita a pensar que la puesta en marcha de este tipo de iniciativas es un tanto insuficiente para dar respuesta a una problemática de semejante alcance. Abordar de manera interna el bienestar docente desde los centros educativos puede generar pequeños beneficios, sin embargo, no conseguirán erradicar un problema que, cada vez más, forma parte de la cotidianidad de las instituciones educativas. De este modo, se demanda una intervención más profunda y estable que permita poner en marcha actuaciones que ofrezcan respuesta frente a este tipo de situaciones.

Por todo lo expuesto, parece lógico que se deben poner en marcha una serie de intervenciones en los centros educativos que vayan encaminadas hacia la mejora de la praxis laboral de los docentes, prestando una especial atención a todas aquellas cuestiones que puedan afectar a su quehacer académico y profesional. No obstante, hemos de reconocer que, hasta la fecha, la realidad de los centros educativos pone de manifiesto que este tipo de iniciativas son un tanto escasas y difíciles de implementar. Desafortunadamente, la salud mental sigue siendo un tema un tanto olvidado (Marengo-Escuderos y Ávila-Toscanos, 2016) y escasamente abordado desde las autoridades educativas, pese a que condiciona significativamente el desempeño profesional de los docentes. Y es que no debemos olvidar que la propia naturaleza educativa debe enfocarse a partir de las relaciones sociales y personales, unas relaciones que mejorarán considerablemente siempre que se desarrollen dentro de un clima de bienestar entre todos sus agentes educativos, entre los que cobran especial protagonismo los propios docentes.

6. Bibliografía

- ABANADES, M. (2020). La crisis de salud, de bienestar emocional y de competencias para ser un buen docente. *Revista de Comunicación y Salud*, 10 (2), 249-263. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).249-263](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).249-263)

- ACEVEDO-DUQUE, Á.; GONZÁLEZ-DÍAZ, R. R.; GONZÁLEZ-DELARD, C. y SÁNCHEZ, L. (2021). Teletrabajo como estrategia emergente en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII(1), 460-476.
- ANGULO, D. J. B.; NIVELA, C. D. L. D.; CHIRIGUAYO, J. T. A.; ZÚÑIGA, G. A. P. y De LEÓN, T. A. A. (2020). La relajación y estrés laboral en el personal docente: una revisión sistemática. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(266), 109-123. <https://doi.org/10.46642/efd.v25i266.i617>
- AYUSO, J. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(3), 1-14. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1341Ayuso.pdf>
- BERMEJO, L. (2011). *Demandas y recursos en el bienestar docente. Estrategias de afrontamiento y su relación con el Burnout y el engagement en profesores* [Tesis Doctoral, Universidad Pontificia de Comillas]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=23G7aYRxgoM%3D>
- CARDOSO, A. M. (2008). *Estudio del bienestar docente del profesorado de lenguas en formación* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/52512/2910564x.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- CARRASCAL, M.; MANEIRO, R. y REVESADO, D. (2022). La importancia del enfoque pedagógico inclusivo en los programas de formación docente. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 27(288), 160-175. <https://doi.org/10.46642/efd.v27i288.3281>
- FERNÁNDEZ, A. y ÁVILA, A. M. (2019). Perfil Docente, Bienestar y Competencias Emocionales para la Mejora de la Escuela. *Boletín Redipe*, 8(5), 131-144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- GALICIA, F. A. y ZERMEÑO, M. E. G. (2009). Estrés, agotamiento profesional (burnout) y salud en profesores de acuerdo a su tipo de contrato. *Ciencia y Trabajo*, 12(33), 172-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3054725>
- JUSTO, C. F.; MAÑAS, I. M. y MARTÍNEZ, E. J. (2016). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 11-23. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/40/37>
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 30 de diciembre de 2020, n.º 340, 122868-122953.
- LOPEZOSA, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En: C. Lopezosa, J. Díaz-Noci y L. Codina. (eds.), *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social* (pp. 88-97). DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra.
- MAÑAS, I.; FRANCO, C. y JUSTO, E. (2011). Reducción de los niveles de estrés docente y los días de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria obligatoria a través de un programa de entrenamiento en mindfulness. *Clínica y Salud*, 22(2), 121-137. <https://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v22n2/v22n2a03.pdf>
- MARENCO-ESCUDEROS, A. y ÁVILA-TOSCANO, J. (2016). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 10(1), 91-100. <https://doi.org/10.21500/19002386.2469>
- MARRAU, M. C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, (10), 53-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2004369>
- MASLACH, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia y Trabajo*, 11(32), 37-43. <http://www.sci epub.com/reference/187135>
- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B. y LEITER, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

- MULEY, A. M. (2010). La docencia y el estrés. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 27, 1-10. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_27/AURORA_MINGORANCE_2.pdf
- NAVARRO, P. R. (2010). El estrés en los docentes. *Temas para la Educación*, 7, 1-10. <https://feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7379.pdf>
- ORLANDINI, A. (2012). *El estrés: qué es y cómo evitarlo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ, V. M. O. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. *Pulso: Revista de Educación*, 26, 9-22. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/35>
- QUIROGA, P. (2010). El estrés docente. *Temas para la Educación. Revista Profesional para Profesionales de la Enseñanza*, 9, 1-10. <https://feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=5139&s=5&ind=231>
- RAMÍREZ-FIGUEREDO, A. J.; JIMÉNEZ-IDROVO, Í. V. y NAGUA-JIMÉNEZ, L. F. (2019). El mindfulness y la salud docente. *Ágora de Heterodoxias*, 5(2), 70-91. <https://revistas.uclave.org/index.php/agora/article/view/2945/1833>
- REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de marzo de 2014, n.º 52, 19349-19420.
- SANDÍN, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(1), 141-157. http://aepec.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-65.pdf
- SIERRA, J. C.; ORTEGA, V. y ZUBEIDAT, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Malestar e Subjetividade*, 3(1), 10-59. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v3n1/02.pdf>
- TÉLLEZ, S.; CANTÓN, I. e GARCÍA, S. (2021). Impedimentos a la consecución de la satisfacción y el bienestar docente. *Campus Virtuales*, 10(1), 185-193. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/815/440>
- VEGA GIL, L.; Lambea Ortega, M.; Reyesado Carballares, D. y Vargas Hernández, Y. (2021). Educación y escuela en España en tiempos de pandemia. *Linhas Críticas*, 27, e38898. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/38898>
- ZABALZA, M. Á. (1996). Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. En A. Parrilla (coord.), *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración* (pp. 21-80). Bilbao: Mensajero.
- ZAVALA, J. Z. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1802>

ESTUDIO COMPARADO DE LAS NORMAS Y PROTOCOLOS PUBLICADOS EN ESPAÑA POR LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS TRAS LA DECLARACIÓN DEL ESTADO DE ALARMA DERIVADO DE LA COVID-19

Comparative Study of the Regulations and Protocols Published in Spain by the Autonomous Communities after the Declaration of the State of Alarm Derived from COVID-19

Jesús ABEL MARRODÁN GIRONÉS
Inspección Central de Educación de Castilla y León
Correo-e: margirje@educa.jcyl.es

Sonia MARTÍN PÉREZ
Inspección Central de Educación de Castilla y León
Correo-e: marpersn@educa.jcyl.es

Paulino MARTÍN SECO
Inspección Central de Educación de Castilla y León
Correo-e: marsecpa@educa.jcyl.es

Recibido: 29 de febrero de 2022
Envío a informantes: 10 de marzo de 2022
Aceptación definitiva: 29 de mayo de 2022

RESUMEN: La situación sobrevenida tras la declaración del estado de alarma en nuestro país ha supuesto la suspensión de la actividad presencial en los centros educativos durante el último trimestre del curso académico 2019/2020 y una nueva concepción en la organización y desarrollo de los procesos educativos durante el curso 2020/2021. Todo ello ha inducido al despliegue de normas y protocolos de actuación, tanto a nivel nacional como regional, al objeto de salvaguardar el derecho fundamental a la educación de nuestros menores en combinación con el derecho a la protección de la salud a través de las medidas preventivas que las autoridades sanitarias han adoptado para los centros educativos.

Este artículo presenta los resultados obtenidos en la fase de análisis documental del proyecto de investigación¹ desarrollado, tras la revisión de 149 normas y protocolos publicados por el Gobierno y las Administraciones educativas regionales. Se ha utilizado la técnica del análisis de variaciones a través de la búsqueda de términos clave entre los elementos de estudio, que permite establecer generalizaciones explicadas mediante interpretación de la diversidad, las cuales dan lugar a la identificación de factores clave en la mejora de los sistemas educativos relacionados con la inclusión, la calidad y la equidad.

Para la sistematización del proceso de análisis se han utilizado 36 indicadores clasificados en cuatro categorías de estudio en torno a las medidas adoptadas con el alumnado, con el profesorado, curriculares y pedagógicas y, por último, organizativas.

El estudio pone de manifiesto la dispersión de normativa existente en cuanto a volumen y tipo, así como la dificultad en algunos casos de acceder a los documentos. Asimismo, confirma la intensidad en el trabajo desarrollado por las Administraciones en el inicio del curso 2020/2021, no así en su desarrollo que se deja en manos de los centros educativos, frente a la falta de indicaciones en el cierre del curso 2019/2020. Entre los aspectos coincidentes, destacan la propuesta de planes de refuerzo y apoyo, la importancia de la comunicación a las familias, la disposición de recursos sin concretar, la necesidad de formación del profesorado en competencia digital, la adaptación de los documentos de los centros (planes de orientación y acción tutorial y programaciones didácticas), los criterios de evaluación y promoción, los planes de contingencia y digitalización, así como los aspectos relacionados con la nueva organización COVID. Por contraposición, no se trata de forma generalizada el absentismo, la disminución de ratios o los medios dirigidos al profesorado.

PALABRAS CLAVE: COVID-19; estudio comparado; Administración educativa; protocolos COVID-19; medidas COVID-19.

ABSTRACT²: The situation that occurred after the declaration of the state of alarm in our country has led to the suspension of on-site educational activity in centers during the last quarter of the 2019/2020 academic year and a new conception in the organization and development of educational processes during the course 2020/2021. All this has led to the deployment of rules and action protocols, both at the national and regional levels, in order to safeguard the fundamental right to education of our minors in combination with the right to health protection through preventive measures that the health authorities have adopted for educational centers.

This article presents the results obtained in the documentary analysis phase of the research project developed, after reviewing 149 standards and protocols published by the Government and the regional educational administrations. It has been used the technique of variance analysis through the search for key terms among the elements of study, which allows to establish generalizations explained by interpretation of diversity, which lead to the identification of key factors in the improvement of educational systems related to inclusion, quality and equity.

¹ Proyecto de investigación «Análisis del papel de la inspección educativa en el cambio de modelo educativo de la educación básica originado por la crisis sanitaria (EDUCYL2020-05)», financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León a través de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado.

² This communication is part of the research project «Analysis of the role of educational inspection in changing the educational model of basic education caused by the health crisis (EDUCYL 2020-05)», financed by the Ministry of Education of the Junta de Castilla y León through the General Directorate of Innovation and Teacher Training.

For the systematization of the analysis process, 36 indicators classified into four study categories have been used around the measures adopted with the students, with the teaching staff, curricular and pedagogical and, finally, organizational.

The study highlights the dispersion of existing regulations in terms of volume and type, as well as the difficulty in some cases of accessing documents. Likewise, it confirms the intensity in the work carried out by the administrations at the beginning of the 2020/2021 academic year, but not in its development, which is left in the hands of the educational centers, given the lack of indications at the end of the 2019/2020 academic year. Among the coincident aspects, the following stand out: the proposal of reinforcement and support plans stands out, the importance of communication with families, the availability of unspecified resources, the need for teacher training in digital competence, the adaptation of the documents of the centers (plans of orientation and tutorial action and didactic programming), the evaluation and promotion criteria, the contingency and digitization plans, as well as the aspects related to the new COVID organization. In contrast, absenteeism, the decrease in ratios or the means directed at teachers are not dealt with in a general way.

KEY WORDS: COVID-19; comparative study; educational administration; COVID-19 protocols; COVID-19 measures.

I. Introducción. Contexto de la investigación

LA SITUACIÓN SOBREVENIDA TRAS LA DECLARACIÓN DEL ESTADO DE ALARMA EN NUESTRO PAÍS obligó a la suspensión de la actividad presencial en los centros educativos durante el último trimestre del curso académico 2019/2020 y generó una nueva concepción en la organización y desarrollo de los procesos educativos durante el curso 2020/2021. Todo ello ha inducido al despliegue de normas y protocolos de actuación, tanto a nivel nacional como regional, al objeto de salvaguardar el derecho fundamental a la educación de nuestros menores en combinación con el derecho a la protección de la salud a través de las medidas preventivas que las autoridades sanitarias han adoptado.

Los resultados presentados en el presente artículo forman parte del proyecto de investigación «Análisis del papel de la inspección educativa en el cambio de modelo educativo de la educación básica originado por la crisis sanitaria provocada por la COVID 19 en Castilla y León, desde el enfoque basado en derechos del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030, para la mejora de la inclusión, la calidad y la equidad», cuyo recorrido completo cuenta con las siguientes etapas y fases:

- I. *Etapá analítica*. 4 fases: exploratoria, descriptiva, comparativa y analítica.
- II. *Etapá proyectiva*. 2 fases: explicativa y proyectiva.
- III. *Etapá confirmatoria*. 2 fases: interactiva y evaluativa.

Concretamente, el contenido expuesto responde a los resultados obtenidos en la fase comparativa inardinada en la etapa analítica, cuyo objetivo específico es revisar y analizar la normativa estatal y autonómica relativa a la gestión de la situación educativa originada por la COVID-19, relacionada con las medidas de prevención, organización y funcionamiento que afectan a los centros sostenidos con fondos públicos que imparten la enseñanza básica.

Los datos han sido obtenidos a partir de la revisión de 149 normas de distinta índole publicadas por el Gobierno de España y las Administraciones educativas autonómicas, todas ellas publicadas para dar respuesta a la situación generada por la COVID-19 durante los cursos 2019/2020 y 2020/2021 con medidas de prevención sanitaria, de organización y recursos educativos.

La normativa consultada en el ámbito estatal, referente inexcusable de la posteriormente promulgada por las Administraciones educativas autonómicas, ha sido numerosa y de diferente rango legislativo, pues nos encontramos desde tres reales decretos-leyes hasta documentos sin rango jurídico como son, por ejemplo, las orientaciones de los planes de contingencia del curso 2020/2021.

Sin lugar a duda, el punto de partida es el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19. Este real decreto, cuya pervivencia se ha mantenido hasta mayo de 2021, establece una serie de competencias, con evidente repercusión en el ámbito educativo que se formulaban de la siguiente forma:

Artículo 9. Medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación.

1. Se suspende la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza contemplados en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incluida la enseñanza universitaria, así como cualesquiera otras actividades educativas o de formación impartidas en otros centros públicos o privados.
2. Durante el período de suspensión se mantendrán las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y «on line», siempre que resulte posible.

La vigencia del citado real decreto ha condicionado el periodo estudiado que comprende desde marzo del año 2020 hasta marzo de 2021, un periodo que en el ámbito escolar afecta a dos cursos académicos: curso 2019/2020 y curso 2020/2021. Cabe señalar que el periodo de marzo a junio de 2020 se caracterizó por la suspensión de las actividades lectivas presenciales en todas las enseñanzas. Por el contrario, durante el curso 2020/2021 se ha retomado la enseñanza presencial, aunque ésta en algunas ocasiones se ha visto interrumpida por el confinamiento de alumnado y profesorado por presentar síntomas de la COVID-19 o por prevenir su transmisión.

Se han utilizado 4 criterios y 36 subcriterios para analizar las normas recopiladas y extraer conclusiones sobre sus contenidos con la finalidad de determinar el impacto en cuatro ámbitos: organización y funcionamiento de los centros, alumnado, profesorado y documentos pedagógicos y curriculares.

La técnica utilizada ha permitido efectuar un estudio comparativo que posibilita establecer generalizaciones explicadas mediante interpretación de la diversidad, que dan lugar a detectar los cambios introducidos, los aspectos no alterados e identificar factores clave en la mejora de los sistemas educativos relacionados con la inclusión, la calidad y la equidad.

2. Metodología y muestra analizada

La muestra analizada supone un total de 149 normas que afectan al ámbito educativo originadas por la pandemia de la COVID-19 publicadas por las 18 administraciones educativas existentes en España: 17 comunidades autónomas y el Ministerio de

Educación y Formación Profesional, afectando las del Ministerio a los centros de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

El análisis de la documentación examinada y su clasificación según un conjunto de criterios y subcriterios, que también ha tenido en cuenta su tipología, contenido y datación, han posibilitado extraer un conjunto de datos que son el punto de partida de un estudio comparativo y establecen a su vez los criterios de análisis de la fase siguiente del proyecto, la fase analítica.

La muestra analizada se compone de un conjunto de normas totalmente heterogéneas tanto en lo que se refiere a su rango normativo (reales decretos, órdenes, resoluciones, instrucciones y protocolos) como a las autoridades administrativas que las firman (ministerio, consejerías, direcciones generales, servicios, etc.). Esta diversidad en gran parte está motivada por las diferentes competencias del Estado y de las comunidades autónomas y por la urgencia de adoptar decisiones a la mayor brevedad, lo que implica a menudo reducir el rango normativo para simplificar su tramitación y agilizar su difusión.

Sin embargo, hay que resaltar que existen dos importantes elementos comunes:

- Las medidas educativas están condicionadas e, incluso, subordinadas por las medidas de prevención adoptadas por las autoridades sanitarias.
- Los acuerdos adoptados en las diferentes reuniones de la Conferencia Sectorial de Educación, conformada por el Ministerio y las Consejerías de Educación, son la referencia imprescindible de las posteriores medidas adoptadas por las Administraciones educativas.

En este sentido son relevantes dos órdenes ministeriales:

- Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019/2020 y el inicio del curso 2020/2021, ante la situación de crisis ocasionada por la COVID-19.
- Orden EFP/561/2020, de 20 de junio, por la que se publican Acuerdos de la Conferencia Sectorial de Educación para el inicio y el desarrollo del curso 2020/2021.

La distribución territorial de la normativa analizada se muestra en la Tabla 1:

TABLA 1. Número de normas analizadas por ámbito territorial.

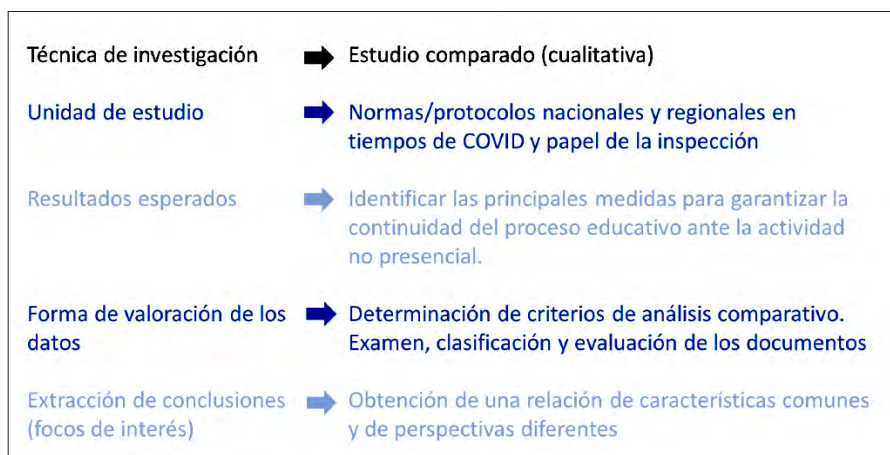
ÁMBITO TERRITORIAL	N.º DE NORMAS ANALIZADAS
ESTADO	12
ANDALUCÍA	10
ARAGÓN	7
ASTURIAS	8
BALEARES	7
CANARIAS	7
CANTABRIA	5
CASTILLA-LA MANCHA	8

CASTILLA Y LEÓN	7
CATALUÑA	11
COMUNIDAD VALENCIANA	13
EXTREMADURA	6
GALICIA	8
COMUNIDAD DE MADRID	8
REGIÓN DE MURCIA	11
NAVARRA	6
PAÍS VASCO	6
LA RIOJA	5
CEUTA Y MELILLA	4
TOTAL	149

La metodología aplicada en esta muestra, que se resume en la Figura 1, está basada en la técnica de análisis de variaciones a través de la búsqueda de términos clave entre los elementos de estudio, permitiendo establecer generalizaciones explicadas mediante interpretación de la diversidad, que den lugar a la identificación de factores clave relacionados con la equidad, la calidad y la inclusión.

La técnica de investigación utilizada es cualitativa: realización de un estudio comparado de las normas y protocolos que afectan a los centros de enseñanza básica sostenidos con fondos públicos publicados durante la crisis sanitaria, concretamente el periodo comprendido desde marzo de 2020 a marzo de 2021, en las diferentes comunidades autónomas, el territorio de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional (centros ubicados en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla) en relación con lo publicado en Castilla y León.

FIGURA 1. Metodología de la investigación. Etapa analítica-fase comparativa.



Para la sistematización del proceso de análisis se han establecido 4 criterios y 36 subcriterios, a nivel estatal y de todas las comunidades y ciudades autónomas aplicados a 19 zonas de estudio. Los criterios corresponden a las medidas adoptadas respecto al alumnado, al profesorado, al ámbito curricular y pedagógico y, por último, las de ámbito organizativo que afectan a los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

La relación detallada de los criterios y subcriterios establecidos por los autores se expone en la Tabla 2:

CRITERIOS	SUBCRITERIOS
I. ALUMNADO (8 SUBCRITERIOS)	
	Plan o protocolo específico de atención al alumnado ACNEAE.
	Seguimiento ACS no presencial.
	Programas alternativos de refuerzo adicionales.
	Reclamación calificaciones finales.
	Recursos adicionales: TIC, otros.
	Absentismo derivado de la COVID.
	Flexibilización alumnado.
	Comunicación, información y/o apoyo a las familias.
II. PROFESORADO (6 SUBCRITERIOS)	
	Medidas conciliación profesorado (teletrabajo).
	Contratación adicional de docentes.
	Desdobles grupos/refuerzo.
	Apoyo medios profesorado.
	Formación específica en competencia digital.
	Medidas disciplinarias específicas COVID.
III. CURRICULAR Y PEDAGÓGICO (11 SUBCRITERIOS)	
	Modalidad: presencial/no presencial.
	Agrupación áreas/materias en ámbitos.
	Adaptación de la Programación General de Anual (Plan de orientación y acción tutorial, plan de convivencia, etc.).
	Adaptación de las Programaciones Didácticas (contenidos, metodología, evaluación).
	Actividades complementarias y extraescolares.
	Proceso de evaluación/recuperación y calificación.
	Criterios de promoción/titulación.
	Planes de seguimiento y apoyo.

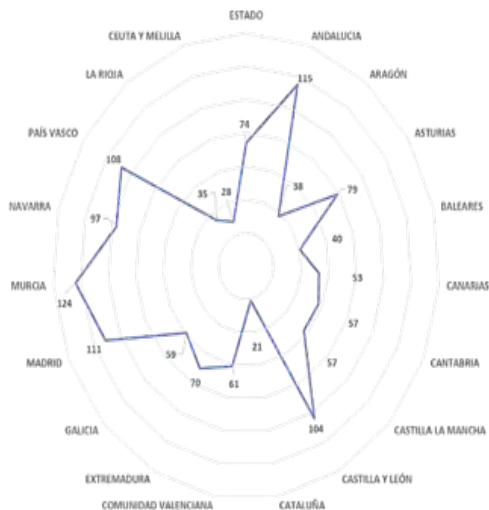
	Coordinación pedagógica: órganos y funcionamiento.
	Medios adicionales: aulas virtuales, materiales didácticos, etc.
	Implantación libros digitales.
IV. ORGANIZATIVO (11 SUBCRITERIOS)	
	Disminución días lectivos.
	Modificación del Reglamento de Régimen Interior (conductas, sanciones, etc.).
	Disminución de ratios.
	Grupos estables de convivencia.
	Horarios lectivos flexibles.
	Servicios complementarios: transporte, comedor, otros.
	Plan específico medidas COVID (entradas/salidas escalonadas, uso de otros espacios, actividades aire libre, uso mascarilla, gel, distancia seguridad, ventilación).
	Modificación de jornada continua.
	Plan de contingencia/inicio curso.
	Plan digitalización.
	Figura COVID (coordinador centro/equipo).
TOTAL 4 criterios y 36 subcriterios	

3. Resultados

La aplicación de los criterios y subcriterios a las 149 normas analizadas nos permite constatar los siguientes resultados que expondremos según los criterios y subcriterios antes citados.

No obstante, con carácter general, como se puede observar en la Figura 2, se constatan variaciones importantes en el papel regulador por parte de las comunidades autónomas que alcanzan gran intensidad en comunidades como Andalucía, Castilla y León, Madrid, Murcia y País Vasco.

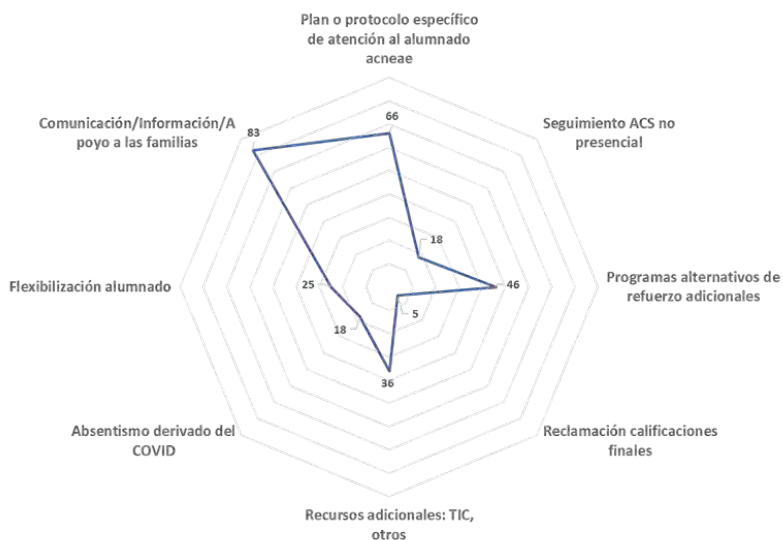
FIGURA 2. Volumen de aspectos afectados por el cambio regulatorio.



Elaboración propia.

3.1. Alumnado

FIGURA 3. Aparición de aspectos relativos al criterio «Alumnado» afectados por el cambio regulatorio.



Elaboración propia.

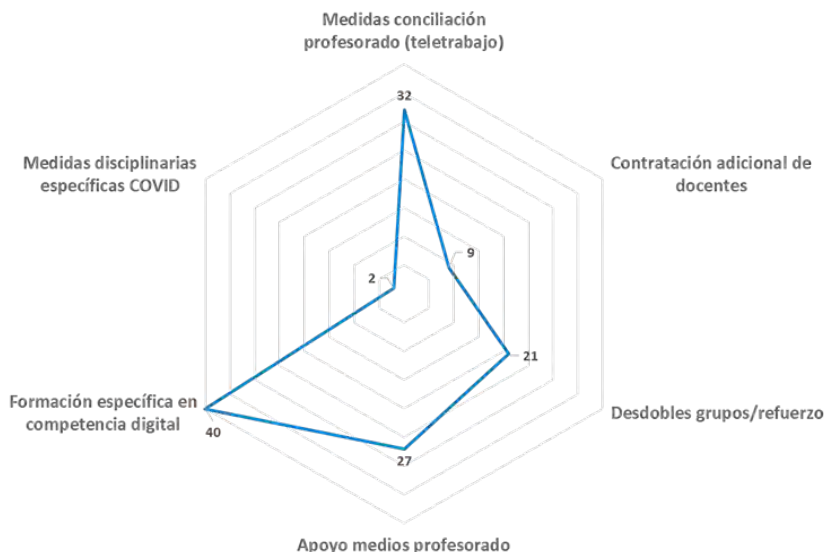
En el bloque de alumnado mostrado en la Figura 3, los tres subcriterios más destacados por su presencia en los documentos analizados son: la información dada a las familias (información que comprendía aspectos de prevención sanitaria, de atención educativa y organización de la actividad académica), los planes de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (en siglas, ACNEAE), denominación que comprende a colectivos diversos (alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades, alumnado absentistas, etc.). En menor medida aparecen los programas alternativos de refuerzo dados a los alumnos para paliar la desventaja producida por la brecha digital, la vulnerabilidad socioeconómica y las dificultades de aprendizaje originadas por la adaptación a la enseñanza no presencial.

Otro aspecto relevante es la normativa relacionada con los recursos TIC (tecnología de la información y la comunicación), que está dirigida básicamente a garantizar la enseñanza lectiva a distancia mediante medios tecnológicos (aulas virtuales, etc.) y a paliar la brecha digital que afectaba a algunos alumnos a causa de su situación de vulneración socioeconómica.

El número escaso de normas referidas a la evaluación y a las calificaciones finales responde a la decisión gubernativa, compartida por todas las Administraciones educativas, de que las calificaciones del tercer trimestre del curso 2019/2020 no supusieran un perjuicio académico para el alumnado.

3.2. Profesorado

FIGURA 4. Aparición de aspectos relativos al criterio «Profesorado» afectados por el cambio regulatorio.



Elaboración propia.

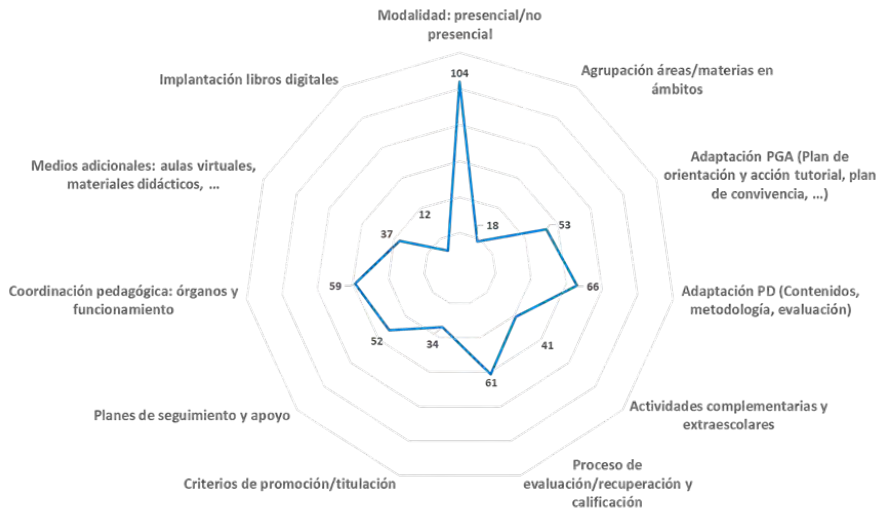
En lo que respecta al profesorado, como puede verse en la Figura 4, lo más evidente son las medidas originadas por la adaptación a la educación no presencial, concretamente la implantación generalizada del teletrabajo y la formación específica en medios y recursos tecnológicos para poder atender la enseñanza a distancia y asegurar el funcionamiento de los centros; la puesta en marcha de numerosas aulas virtuales; la elaboración y la aplicación de materiales curriculares mediante plataformas y medios tecnológicos, así como el uso de redes sociales y correos electrónicos para comunicarse entre los miembros de la comunidad educativa.

Otra medida relevante que ha afectado al profesorado es el incremento de las plantillas docentes en los centros sostenidos con fondos públicos a causa del desdoble de grupos y la disminución de ratios motivado por la implantación de las distancias de seguridad en las aulas (metro y medio de separación entre alumnos) y la creación de grupos estables de convivencia.

Igualmente, es significativo el reducidísimo número de medidas de carácter sancionador, lo que es un indicador de que no ha sido necesario regular específicamente estas medidas a causa de la ausencia de incidencias, lo cual explica el éxito de que los centros hayan funcionado de forma segura.

3.3. Curricular y pedagógico

Figura 5. Aparición de aspectos relativos al criterio «Curricular y pedagógico» afectados por el cambio regulatorio.



Elaboración propia.

En el ámbito curricular y pedagógico mostrado en la Figura 5 resulta evidente que la prioridad ha sido la regulación de la enseñanza no presencial y presencial para

garantizar el mantenimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de todas las enseñanzas. El elevado número de normas responde a la necesidad de dar respuesta a una realidad sanitaria cambiante durante el periodo estudiado.

Como consecuencia de lo anterior, se han dado instrucciones a los centros docentes para la adaptación de los documentos pedagógicos como las programaciones didácticas, la programación general anual, los planes de acción tutorial y la generalización de los planes de refuerzo y recuperación, entre otros; todos ellos son respuesta a la nueva situación generada por la enseñanza no presencial o por los confinamientos temporales de las aulas.

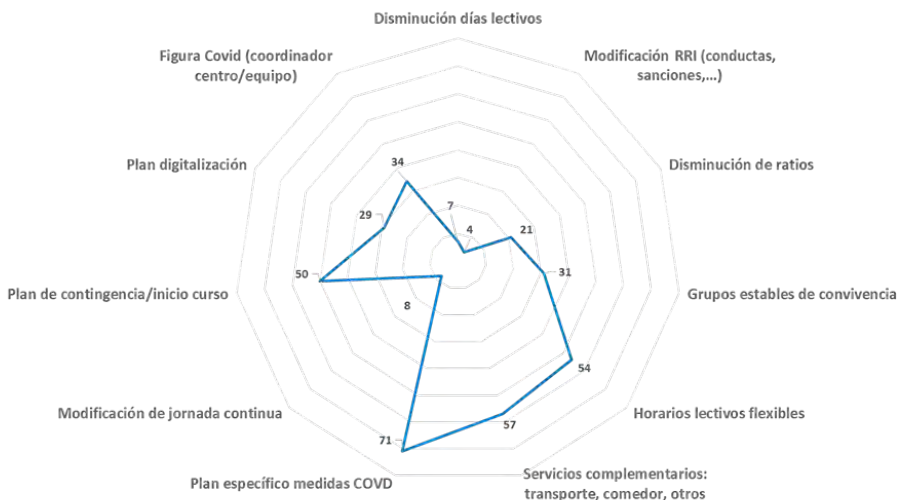
La adaptación y la elaboración de los documentos antes citados han requerido reforzar los procesos de coordinación docente tanto para asegurar su correcta aplicación como para facilitar la información a las familias y al alumnado.

La relevancia de la normativa referida a los procesos de evaluación y recuperación, junto a lo referido a los criterios de promoción y obtención de titulación en la ESO y el Bachillerato, está motivada por el desarrollo normativo de la Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019/2020 y el inicio del curso 2020/2021.

La regulación sobre las actividades extraescolares y complementarias es, como era previsible, de carácter muy restrictivo, incluso en algunas comunidades, como Castilla y León, se han prohibido para preservar la aplicación de las medidas sanitarias de prevención.

3.4. Organizativo

FIGURA 6. Aparición de aspectos relativos al criterio «Organizativo» afectados por el cambio regulatorio.



Elaboración propia.

El análisis de este criterio organizativo mostrado en la Figura 6 nos permite constatar las importantes variaciones en el papel regulador efectuado por las comunidades autónomas más que en los criterios anteriores.

A los documentos pedagógicos se han añadido otros nuevos de carácter organizativo ocasionados por la situación sanitaria que se han generalizado e implantado en todo el territorio nacional, como son los planes de contingencia y digitalización y los planes de inicio o planes específicos de prevención.

La consecuencia de estos cambios organizativos ha sido la aparición durante el curso 2020/2021 de una nueva figura en el organigrama de todos los centros: el responsable COVID o el equipo de coordinación COVID. Por otra parte, la creación de los grupos estables de convivencia (en educación infantil y hasta segundo de educación primaria) se ha mantenido durante todo el curso como un elemento común a la organización de todos los centros docentes españoles.

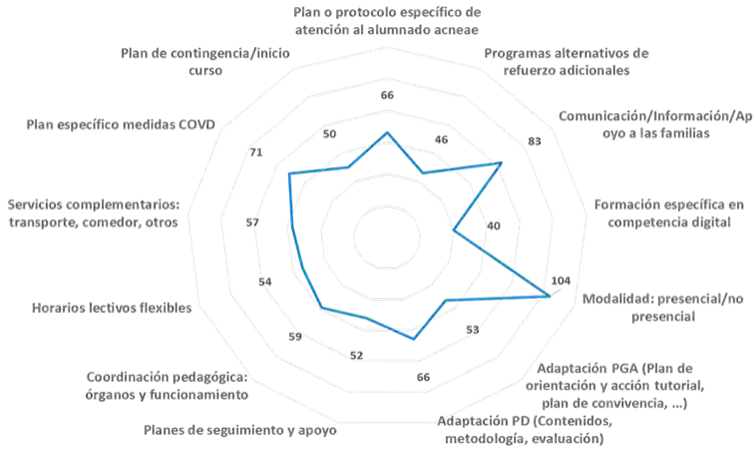
Es igualmente relevante destacar la importante regulación dada a los servicios complementarios (comedor y transporte escolar fundamentalmente), cuyo funcionamiento ha sido considerado clave para el mantenimiento de la enseñanza presencial durante el curso 2020/2021 en los centros que imparten educación primaria y educación secundaria obligatoria.

4. Conclusiones

El estudio pone de manifiesto la gran diversidad de normativa existente en cuanto a volumen y rango normativo, así como la dificultad en algunos casos de acceder a los documentos. Asimismo, confirma la intensidad de la actividad desarrollada por las Administraciones en el inicio del curso 2020/2021 y la gran implicación de los centros responsables de la aplicación de las normas promulgadas, frente a la escasez de indicaciones en el cierre del curso 2019/2020.

Entre los aspectos coincidentes en todas las comunidades autónomas, como se observa en la Figura 7, destaca la numerosa normativa referida a la importante comunicación a las familias, la relevancia dada a los planes de refuerzo y apoyo, la disposición de recursos, la necesidad de formación del profesorado en competencia digital, la adaptación de los documentos de los centros (programaciones generales anuales, planes de orientación y acción tutorial y programaciones didácticas), los criterios de evaluación y promoción, los planes de contingencia y digitalización, así como los aspectos relacionados con la nueva organización originada por la prevención de la COVID.

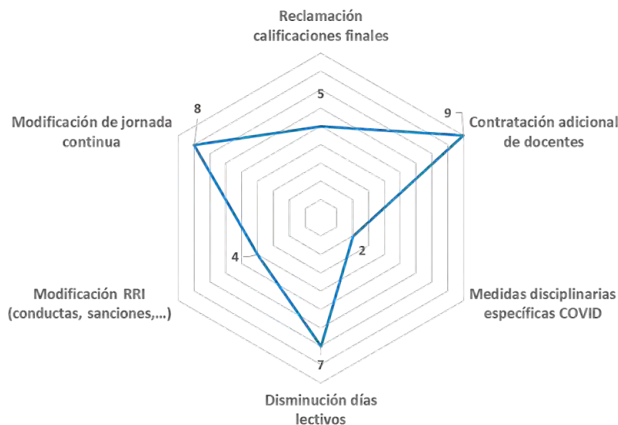
FIGURA 7. Aparición de aspectos generales relativos a medidas COVID afectados por el cambio regulatorio.



Elaboración propia.

Por contraposición, como se observa en la Figura 8, se constata la irrelevancia, o déficit de regulación, y el tratamiento poco generalizado de algunos temas como el absentismo escolar, las medidas sancionadoras por incumplimiento de las normas de prevención sanitaria por parte del profesorado o la modificación de la jornada lectiva. Sorprende la escasez de normativa sobre la contratación de profesorado extra por motivo de la COVID-19 pues esta ha sido relevante, aunque posiblemente insuficiente como señala el «Informe COLE SEGURO. La seguridad de la educación durante el primer trimestre del curso 2020/2021» (2021).

FIGURA 8. Aspectos con escasa aparición en el cambio regulatorio.



Elaboración propia.

El resultado final obtenido en el desarrollo de la fase comparativa del proyecto ha sido la identificación de las principales medidas adoptadas, especialmente aquellas que han permitido garantizar la continuidad de la actividad educativa incluso cuando ésta no se ha podido efectuar de forma presencial.

Entre los aspectos coincidentes en todas las comunidades autónomas destacan:

- la propuesta de planes de refuerzo y apoyo, la importancia de la comunicación a las familias, la disposición de recursos (a menudo sin concretar),
- la necesidad de formación del profesorado en competencia digital, la adaptación de los documentos de los centros (programaciones didácticas, planes de acción tutorial, etc.),
- los criterios de evaluación y promoción,
- los planes de contingencia y digitalización y
- los aspectos relacionados con la nueva organización originada por la prevención de la COVID.

Algunos de estos aspectos como la generalización del teletrabajo, el incremento de los recursos y competencias digitales o la puesta en marcha de los planes de contingencia y de digitalización se mantendrán en el futuro, así lo evidencia la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, al establecer en su articulado la relevancia de la digitalización en los centros y la competencia digital del alumnado y el profesorado y la obligatoriedad de que todos los centros dispongan de plan de contingencia.

5. Bibliografía

- INFORME COLE SEGURO. La seguridad de la educación durante el primer trimestre del curso 2020/2021 (2021) Plataforma de Infancia y Political Watch. Recuperado en línea: https://coleseguero.es/informes/InformeCompleto_T1_20-21.pdf?pdf=InformeCompleto_T1_20-21#page=15&zoom=100,0,0
- LEY ORGÁNICA 3/2020 DE 29 DE DICIEMBRE, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de Estado*, de 30 de diciembre de 2020, 340, 122868-122953.
- ORDEN EDU/262/2020, de 9 de marzo, por la que se convoca la selección de proyectos de investigación educativa a desarrollar por equipos de profesores y equipos de inspectores que presten servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos o en servicios educativos de la Comunidad de Castilla y León durante los cursos 2020/2021 y 2021/2022, y se delega la competencia para su resolución. *Boletín Oficial de Castilla y León*, de 17 de marzo de 2020, 55, 12617-12627.
- ORDEN EFP/365/2020, de 22 de abril, estableció el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021. *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de abril de 2020, 114.
- ORDEN EFP/561/2020, de 20 de junio, por la que se publican Acuerdos de la Conferencia Sectorial de Educación, para el inicio y el desarrollo del curso 2020-2021. *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de junio de 2020, 175, 44183-44187.
- REAL DECRETO 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial de Estado*, de 14 de marzo de 2020, 67, 25390-25400.

CYBERBULLYING Y EMOCIONES NEGATIVAS DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

Cyberbullying and Negative Emotions during the COVID-19 Pandemic

Antonio GÓMEZ-NASHIKI

Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía

Correo-e: gnashiki@ucol.mx

Recibido: 24 de marzo de 2022

Envío a informantes: 14 de abril de 2022

Aceptación definitiva: 1 de julio de 2022

RESUMEN: El objetivo de este artículo fue analizar las emociones manifestadas por acosadores, víctimas, padres de familia y docentes de educación básica y media superior de diferentes estados de la República mexicana involucrados en un conflicto de *cyberbullying* en el primer año de la pandemia. Se realizaron entrevistas a través de las plataformas de videollamadas y se utilizó la teoría fundamentada como herramienta de análisis. Los principales hallazgos son: recuperación de las diferentes narrativas de los sujetos, recursos de poder utilizados, tipos de violencia que se presentaron, emociones negativas que expresaron ante este tipo de acoso y repercusiones en la identidad de los sujetos.

PALABRAS CLAVE: cyberbullying; pandemia; respuesta emocional; actitudes estudiantiles.

ABSTRACT: The objective of this article was to analyze the emotions expressed by bullies, victims, parents and teachers of basic and upper secondary education from different states of the Mexican Republic involved in a cyberbullying conflict in the first year of the pandemic. Interviews were conducted through video call platforms and the Grounded Theory was used as an analysis tool. The main findings are: recovery of the different narratives of the subjects, power resources used, types of violence that occu-

red, negative emotions expressed in the face of this type of harassment, and repercussions on the identity of the subjects.

KEY WORDS: cyberbullying; pandemic; emotional response; student attitudes.

RESUMO: O objetivo deste artigo foi analisar as emoções expressas por agressores, vítimas, pais e professores do ensino fundamental e médio de diferentes estados da República Mexicana envolvidos em um conflito de cyberbullying no primeiro ano da pandemia. As entrevistas foram realizadas por meio de plataformas de videochamadas e a Grounded Theory foi utilizada como ferramenta de análise. Os principais achados são: resgate das diferentes narrativas dos sujeitos, recursos de poder utilizados, tipos de violência ocorridos, emoções negativas expressas diante desse tipo de assédio e repercussões na identidade dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: cyberbullying; pandemia; resposta emocional; atitudes estudantis.

1. Introducción

EL CONFINAMIENTO DERIVADO DE LA PANDEMIA COVID-19 motivó un intenso uso del internet, así como de las distintas plataformas y redes sociales digitales: *Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram, YouTube, Google, Tick Tock e Instagram*, como la única posibilidad para establecer comunicación segura desde el punto de vista sanitario. Si bien se logró atender las necesidades de comunicación, de manera paralela se incrementaron fenómenos negativos como los delitos en línea: fraudes, extorsiones, suplantación de identidad y el *cyberbullying*, como los primeros saldos de la pandemia COVID-19 (Waters *et al.*, 2020). La propagación de rumores, noticias falsas y datos imprecisos sobre la pandemia que se difundieron a través de las redes sociales también influyeron de manera importante en la pérdida de confianza de la sociedad sobre el control del virus SARS-CoV-2, y dio pie a la generación de sentimientos y emociones negativas entre la población que apenas empiezan a documentarse de manera sistemática para su análisis, así como los efectos en las distintas generaciones (Balog-Way y McComas, 2020).

2. Sobre el cyberbullying

Si bien no existe un consenso sobre cómo definir el *cyberbullying*, pues se mencionan términos como ciberviolencia, ciberagresión, ciberpersecución, ciberacoso, victimización en línea, ciberhostigamiento como sinónimos (Seetharaman y Bhatt, 2019), hay algunas características que Smith y colaboradores (2008) recuperan de varias propuestas, su definición señala: «[...] un acto agresivo e intencional, utilizando formas electrónicas de contacto, desarrollado por un individuo o grupo de personas de forma repetida y mantenida en el tiempo sobre una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma» (p. 377).

Con el fin de precisar más el concepto, se ha establecido la diferencia entre *cyberbullying* directo «cuando las agresiones *online* se registran entre acosador y víctima, en tanto que el indirecto, alude a las agresiones públicas en internet o redes sociales,

con el propósito de que sean vistas por el mayor número de personas» (Marín-Cortés *et al.*, 2020, p. 67).

El distanciamiento social, en el caso de las interacciones entre pares, no cambió las relaciones de maltrato y acoso que ya se registraban en los salones, más bien se intensificó. En el contexto de la suspensión de actividades se ha reportado un incremento de casos de *cyberbullying* (Charalampous *et al.*, 2020), además, aumentó el discurso de odio desde que los estudiantes iniciaron clases en línea (Light, 2020).

En el caso de México, de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), realizada entre julio y noviembre de 2020, del 75 % de la población de 12 años y más que utilizó internet en cualquier dispositivo, el 21 % declaró haber vivido alguna situación de acoso cibernético. Otro estudio, realizado de enero de 2020 a diciembre de 2021, señaló «un explosivo crecimiento [...] el número total de casos graves de *bullying* y *ciberbullying* fue de 180.000». (ONG Internacional *Bullying* sin fronteras, 2021, p. 1). Cifras que registran que este tipo de acoso se incrementó durante la pandemia. Se trata de un desplazamiento de la violencia, como menciona Han: «[...] de lo visible a lo invisible [...] de lo frontal a lo viral» (2019, p. 19) y que apareció desde los primeros meses de la pandemia.

El uso creciente de la tecnología ha generado la aparición de nuevas formas de agresión y victimización: *stalking*, *sexting*, *fraping*, perfiles falsos, *grooming*, y si bien el *cyberbullying* no es un tema nuevo, la coyuntura derivada del confinamiento ha influido de manera importante en sus características, desarrollo y repercusiones, que progresivamente se han dado a conocer a través de diversas investigaciones (Naidoo y Van Hout, 2021).

3. Producción científica

Durante la contingencia sanitaria, la producción académica mostró algunos aspectos novedosos del fenómeno que han sido analizados en publicaciones recientes; algunos de ellos son: establecer las diferencias y características de este tipo de violencia y la comparación entre el denominado *bullying* tradicional y el *cyberbullying* (Bork-Hüffer *et al.*, 2021); la relación entre el uso frecuente de dispositivos tecnológicos por parte de niños y jóvenes y el aumento de las agresiones en línea (Spiranovic *et al.*, 2020); el incremento de delitos y amenazas a la ciberseguridad en general, tanto en grandes corporaciones como a individuos por la alta demanda en el uso del servicio de internet durante el confinamiento (Mugari, 2020); las redes sociales de las víctimas como principal fuente de información para ejercer el ciberacoso (Waters *et al.*, 2020); las características de los perfiles de agresores y víctimas, enfatizando variables como género, edad y lugar de residencia (Choon y Wong, 2020); las repercusiones en el rendimiento académico asociadas al acoso que presentan niños y jóvenes (Tran *et al.*, 2020); el incremento de problemas socioemocionales y daños en el estado anímico de las víctimas (Charalampous, 2020); el aumento en los casos reportados de estados depresivos e ideas suicidas en las víctimas durante esta coyuntura derivadas del acoso (Marraccini *et al.*, 2020); caracterización de las agresiones cometidas y el daño moral manifestado en las víctimas (Lo Cricchio *et al.*, 2020); frecuencia de los principales delitos asociados al *cyberbullying*: espionaje, robo de identidad, suplantación, acecho,

depredación, *sextorsión* y *sexovenganza* (Haffejee *et al.*, 2020); incremento de la autolección digital (también conocida como autociberacoso, autotrolling o *Munchausen* digital), comportamiento dañino dirigido a uno mismo (Meldrun, 2020); víctimas de acoso que expresan emociones negativas que repercuten en la toma de decisiones de la vida cotidiana y su futuro (Li y Chan, 2021).

En contraste, también surgieron iniciativas encaminadas a prevenir y concientizar a los usuarios como la netiqueta, la alfabetización cívica y la ciudadanía digital (Martin *et al.*, 2020); la promoción de la equidad digital (Hauge y Roswell, 2020); la regulación de emociones con énfasis en el desarrollo de la empatía (Adiyanti *et al.*, 2019); estrategias desde casa centradas en la tutela, supervisión y acciones emprendidas por los padres para afrontar este tipo de acoso (Dolev-Cohen y Levkovich, 2020); el papel de docentes y autoridades educativas y las limitaciones como mediadores en estos conflictos (Lee *et al.*, 2020), así como modelos de atención para la conceptualización, contextualización e intervención ante el fenómeno del *cyberbullying* (Cortés-Pascual *et al.*, 2020).

De acuerdo con los trabajos consultados, hay vertientes que atender: desarrollar investigaciones con enfoques mixtos que analicen las opiniones, percepciones y argumentos de los involucrados: víctimas, acosadores, testigos, directores, docentes y madres y padres de familia (Cortés-Pascual *et al.*, 2020); análisis comparativos a nivel local, estatal, nacional e internacional (Graham y Wood, 2017); estudios que propongan alternativas de atención contextualizadas para docentes, víctimas y acosadores, y madres y padres de familia en los diferentes niveles educativos (Al-Rahmi *et al.*, 2020); promover estudios que desde una perspectiva jurídica asesoren en la solución de los conflictos que se registran en las diferentes instituciones educativas (Wagner, 2019).

Las investigaciones coinciden en que la presencia de la comunicación mediada por tecnología se incrementará de manera importante en los próximos años y que este tipo de violencia estará presente, por lo que el fenómeno requiere ser indagado con mayor profundidad para su tratamiento y prevención.

4. Emoción(es) y violencia escolar

Una emoción es una respuesta a un tipo específico de acontecimiento, a través del cual surgen formas características de comportamiento adaptativo, constituyéndose como fenómenos multidimensionales que generan experiencias biológicas, reacciones fisiológicas, con el propósito de preparar al cuerpo para la acción adaptativa (Reeve, 1994).

El concepto de emociones no se limita a un determinismo biológico, mucho menos a una posición rígida y estática, sino que se asocia a una noción de movimiento con el entorno social, como lo conceptualiza Ricoeur (1988). Las emociones están en constante cambio (Sennett, 1982) y asociadas a la transformación histórica, social y personal de los individuos (Elias, 2011), que se definen y responden continuamente a las diversas interrelaciones sociales y culturales de una determinada época, a través de un proceso de negociación constante entre el *yo* y el *nosotros*, el *habitus* psíquico y los comportamientos sociales que desarrollan los individuos (Bourdieu, 2008).

Las experiencias emocionales poseen una intencionalidad específica, lo que permite transformar nuestros sentimientos corporales en pensamientos y acciones «[...] son

pensamientos en acto» (Le Breton, 1998, p. 11), y, por lo tanto, determinan, en parte, el enfoque cognitivo de nuestras emociones (Tava, 2021). La importancia que tienen las emociones de los actores en la estructura social, el papel del poder en función del posicionamiento jerárquico y su estatus, genera una desigual distribución de recursos sociales. Barbalet señaló que ninguna acción puede ocurrir en la sociedad sin un compromiso emocional por parte de los sujetos (2001), sin embargo, es importante considerar que los actores en la estructura no se limitan sólo a gestionar emociones externas, pues también manifiestan las propias de acuerdo con la posición que asumen en la estructura (Hochschild, 1990).

Las emociones son un recurso valioso de análisis que dinamiza la estructura social, en virtud de que están distribuidas de manera desigual y pueden adoptar aspectos positivos o negativos entre los individuos (Turner, 2014), como ocurre en el *cyberbullying*, mediante el cual un individuo viola la integridad física, social, psicológica y emocional de otra persona, a través de una relación asimétrica, tal como lo establece la teoría del poder y en donde es posible identificar cómo, en el contexto de las diversas relaciones sociales «[...] se verifica la presencia de un sujeto activo que instrumenta la voluntad de otro pasivo, en virtud del cual el primero manda y el segundo obedece» (Escobar, 1988, p. 30). Los distintos recursos de poder que se movilizan, como coacción, fuerza, violencia, generan diversos daños y consecuencias sobre la víctima, producen diversos tipos de emociones a largo de las diferentes etapas del acoso, con el objetivo de modificar la conducta del otro, dominarlo haciendo uso de los distintos recursos de poder que movilizan ante determinadas circunstancias.

De acuerdo con los testimonios para esta investigación, son recurrentes expresiones como atemorizar, aterrorizar, amenazar, rechazar, aislar, ignorar, insultar, humillar o ridiculizar, características que han sido definidas por la *United Nations International Children's Emergency Fund* [Unicef] como violencia emocional, un tipo de violencia impulsiva que se acompaña de un estado de ánimo agitado o irritado (Barrat, 1991), así como de la pérdida del control sobre la propia conducta y determinada por los altos índices de activación del sistema nervioso autónomo (Blair *et al.*, 2004), generada por una «respuesta ante la provocación que va asociada a emociones negativas como la ira o el miedo» (Martínez *et al.*, 2010, p. 28).

El objetivo general de este artículo fue analizar las emociones manifestadas por acosadores, víctimas, padres de familia y docentes de educación básica de diferentes estados de la República mexicana involucrados en un conflicto de *cyberbullying* en el contexto del primer año de la pandemia. Los objetivos secundarios fueron: a) Caracterizar el ejercicio de poder que se da entre los sujetos involucrados en este tipo de acoso y b) Identificar los tipos de violencia que se presentan a lo largo del conflicto derivado del *cyberbullying*.

El artículo se divide en cuatro partes, en la primera, se presenta el marco conceptual y analítico sobre el *cyberbullying*, el ejercicio de poder, la violencia y la dimensión emocional. En la segunda, se expone la metodología utilizada. La tercera muestra el material empírico de acuerdo con los testimonios de los entrevistados, cómo se manifiestan las emociones por parte de los sujetos involucrados y las categorías utilizadas. Finalmente, se presentan las conclusiones.

5. Metodología

Se utilizó la propuesta metodológica de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), así como los aspectos que establece para construir el análisis y la interpretación. La conveniencia de utilizar esta metodología radica en que proporciona herramientas que permiten explorar las «acciones y significaciones de los participantes en la investigación» (Charmaz, 2013, p. 272). El investigador «recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea» (Soneira, 2006, p. 155) mediante un proceso metódico, sistemático e interpretativo. La finalidad es comprender la realidad a partir de la percepción o «significado» que cierto contexto u objeto tiene para la persona, al generar conocimientos y aumentar la comprensión.

A partir de la teoría fundamentada se han realizado aportes al estudio del *cyberbullying*, por ejemplo, el análisis del abandono escolar asociado a las agresiones por parte de los compañeros (Baskerville, 2020); para identificar emociones entre adolescentes (Marín Cortés *et al.*, 2021); para construir tipologías sobre acoso (Marín-Cortés y Linne, 2020), así como acciones y recomendaciones para afrontarlo (Cuesta *et al.*, 2018). Los investigadores citados coinciden en que se trata de una metodología que les permitió producir conocimientos novedosos para explicar mejor el fenómeno.

5.1. Muestra

La muestra fue de 50 sujetos, de tipo intencional y no representativa estadísticamente (Miles y Huberman, 1994); participaron estudiantes de escuelas públicas de educación básica de diferentes estados de la República mexicana. El género, nivel educativo y distribución geográfica de la muestra están en las Tablas 1 y 2.

TABLA 1. Sujetos entrevistados por género y nivel educativo.

	Víctimas		Acosadores		Docentes		Padres	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Nivel educativo								
Primaria	3	2	2	1	2	1	3	2
Secundaria	4	4	2	4	1	4	1	3
Preparatoria	1	2	-	1	-	3	-	4
Total	8	8	4	6	3	8	4	9

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 2. Sujetos entrevistados por género y estado de la república.

	Víctimas		Acosadores		Docentes		Padres	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Ciudad de México	2	1	1	2	1	1	1	1
Colima	3	4	2	3	2	3	2	4

	Víctimas		Acosadores		Docentes		Padres	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Estado de México	1	-	-	-	-	1	1	1
Guanajuato	2	2	1	-	-	2	-	2
Hidalgo	-	1	-	1	-	1	-	1
Total	8	8	4	6	3	8	4	9

Fuente: Elaboración propia.

Para la selección de los entrevistados se estableció como criterio que en su trayectoria educativa estuvieran involucrados, ya sea como víctimas o agresores, en un conflicto de *cyberbullying*. La información se obtuvo a partir de los testimonios de estudiantes, docentes, así como por los padres de familia. En todos los casos la información se verificó y se consideraron sólo aquellos en donde se registró un acoso sostenido por más de tres semanas y de manera constante sobre la misma víctima. Las unidades de estudio no fueron definidas *a priori*, sino que se fueron delimitando a partir del análisis de cada caso.

5.2. Instrumentos

La investigación comenzó en marzo de 2020 y finalizó en el mes de febrero de 2021. Las entrevistas, a partir de un guion, se realizaron a través de las plataformas *Meet* y *Zoom*. El protocolo de la entrevista consistió en explicar los objetivos del proyecto y solicitar la autorización para grabar los testimonios y publicarlos en este artículo. Se les informó a los entrevistados que se utilizarían seudónimos y en todos los casos estuvieron de acuerdo en participar.

5.3. Procedimiento

Tomando como referencia la propuesta de Strauss y Corbin (2002), se llevaron a cabo dos etapas de codificación. La primera, denominada abierta, es «el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones» (p. 110), por ello, se procedió a identificar en cada frase aquellos aspectos relacionados con el *cyberbullying* narrado por los entrevistados y marcarlos de diferentes colores (*labeling*), con el propósito de codificar segmentos de texto referidos al tema. El procedimiento utilizado fue la codificación sucesiva, «muñecas rusas», «hacer preguntas a los datos» para identificar patrones. A cada registro se le asignó un color en correspondencia con la categoría o subcategoría concreta; de igual manera, se procedió con los memorandos, con el fin de facilitar la descripción de las categorías y subcategorías de cada unidad de estudio. Al final de esta etapa, se realizó una corrección de errores en la codificación y la fusión de categorías redundantes o similares.

La segunda, codificación axial, es el «proceso de relacionar las categorías a las subcategorías» (Strauss y Corbin, p. 136); se llevó a cabo a través de una integración y depuración de los temas clave obtenidos en la codificación abierta, para de determinar las

relaciones, así como las dimensiones y propiedades. A partir de la recurrencia de significados identificados en cada frase de los testimonios de víctimas, acosadores, docentes y padres de familia, se logró la definición de cada una de las subcategorías y categorías. Este proceso se realizó por medio de la realización de tablas por cada categoría.

Para la elaboración de las categorías, deductivas y deductivas, se partió del marco teórico y después se identificaron las características, a partir de los datos de los entrevistados, como se muestra en la Tabla 3. Descripción de la categoría de Ejercicio de poder, de acuerdo con los sujetos. Características y textos de ejemplo.

TABLA 3. Descripción de la categoría de Ejercicio de poder, de acuerdo con los sujetos. Características y textos de ejemplo

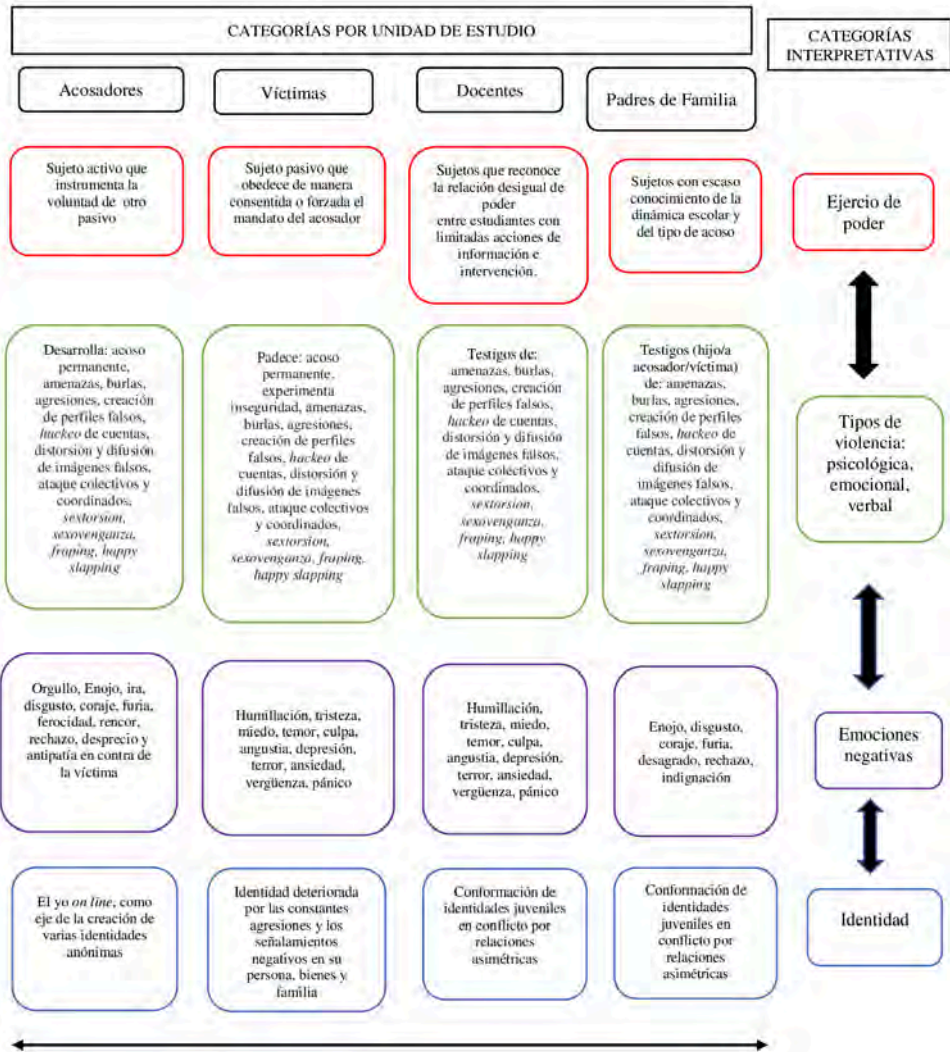
Ejercicio de poder, concepto La Teoría del poder permite identificar cómo en el contexto de las diversas relaciones sociales «[...] se verifica la presencia de un sujeto activo que instrumenta la voluntad de otro pasivo, en virtud del cual el primero manda y el segundo obedece» (Escobar, 1988, p. 30). En el ejercicio de poder, la vigilancia, como instrumento anónimo de poder, que posibilita el control de las actividades del sujeto constituida por «métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad» (Foucault, 1988, p. 141).	Ejemplo
Acosadores	
Burlas	Alumno de secundaria sobre la víctima: ¡Estaba bien pinche gordo!, a puros memes de puercos me lo traía al güey [...], uno chingón que le puse fue de unos cuatro marranos gigantes y les puse la cara de sus hermanos [...], le puse la familia [...](risas).
Intimidación, amenazas	Alumna de secundaria y el proceso de <i>cyberbullying</i> hacia una compañera: [...] primero le escribí que alguien la seguía, para meterle miedo, que la iban a secuestrar [...], que sabía dónde trabajaban sus papás [...], dónde salía en las tardes y así, varios mensajes y hasta unos videos [...] le mandé para hacerlo más cabrón [...], literal (se ríe), vivía en terror y así la humillé a la culera [...].
Agresiones diversas	Alumna de secundaria: Le mandaba mensajes de texto a cada rato, en la

	<p>madrugada le llamaba para despertarla, por correo también le escribía [...] ¡por <i>face</i> claro! [...] a mis amigas también les decía que la chingarán [...].</p>
<p>Amenazas de connotación sexual: <i>sexting</i>, <i>sextortion</i>, <i>sexovenganza</i>.</p>	<p>Alumno de preparatoria ante la negativa de la víctima de continuar con la relación sentimental que tenía: Cuando me cortó la cabrona y ya no quiso volver yo sí le dije: «No te las vas a acabar» [...]. Para vengarme primero saqué [publicó] el chingo de fotos donde estaba sin nada de ropa [...], luego puse otras de cuando cogíamos [...] y otras de cuando fumábamos mota [...], hasta que su papá me demandó.</p>
Víctimas	
<p>Inseguridad.</p>	<p>Alumno de secundaria: Nada más sonaba el mensaje del teléfono y me daba miedo [...], ya no vivía tranquilo, por todos lados me molestaban [...], hasta con mis hermanas se metieron, a ellas también les empezaron a mandar groserías y tonterías [...].</p>
<p>Acoso permanente en todos los ámbitos: sociales, familiares y educativos.</p>	<p>Alumna de preparatoria: [...] ¡me quería matar! [...], era tanta la burla, tantas amenazas que la verdad ya no aguantaba [se aprieta las manos] [...], me dio de todo, tristeza, soledad, depresión, miedo ¡pánico!, mi mamá y yo ¡vivíamos aterrorizadas! [...], pobrecita lloraba conmigo [llora], y ¡no sabíamos qué hacer! [...], pensaba que un día ya no iba a despertar [...].</p>
Docentes	
<p>Conflicto entre estudiantes como parte de las interacciones cotidianas en la escuela.</p>	<p>Maestra de secundaria: [...] yo lo veo como parte de la interacción entre alumnos, es parte de este problema de poder que se da entre estudiantes; unos que quieren mandar y otros que no se dejan, y otros que de plano se someten y no dicen, que se quedan callados.</p>
Padres de familia	
<p>Problema derivado de la cultura escolar de los jóvenes.</p>	<p>Padre de padre de familia: Cuando fui a la escuela claro que sí me acuerdo de que uno tenía que cuidarse de los cabecillas; siempre ha habido problemas de peleas con los abusivos, pero ahora no hay límites, como que los abusos son más tremendos [...], cada vez se pierden más los límites en la escuela y los maestros poco ayudan.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Para la construcción de categorías saturadas, densas y desarrolladas en términos de sus dimensiones y propiedades, se formularon las categorías interpretativas de los hallazgos, de acuerdo con la recomendación de Strauss y Corbin (2002), resultado del cruce de categorías y subcategorías, expuestas en el Cuadro 1.

CUADRO 1. Categorías por unidad de estudio y categorías interpretativas.



Fuente: Elaboración propia.

El eje transversal en la investigación fue el muestreo teórico que se llevó a cabo en tres momentos: 1) proceso de codificación abierta y axial para identificar similitudes y diferencias entre los temas que surgieron al «rotular» las entrevistas; 2) se agruparon las categorías obtenidas por cada tipo de unidad de acuerdo con las similitudes, la validez y la confiabilidad se respaldan por la contrastación de los aportes teóricos revisados en relación con la producción académica del *cyberbullying* y los datos aportados por los entrevistados, y 3) la integración de las categorías interpretativas obtenidas que se exponen en un conjunto de postulados encaminados a dar explicación desde el punto de vista teórico conceptual, porque permiten validar las relaciones entre los temas del modelo teórico y los involucrados, acosador, víctima, docente o padre de familia que emergieron como producto del análisis comparativo y sistemático de los datos.

Bajo el rubro de las Categorías por unidad de estudio, se muestra la agrupación de las categorías correspondientes; a cada una se le asignó un color diferente: rojo: ejercicio de poder; verde: tipos de violencia; morado: emociones, y azul: identidad. En la columna de Categorías interpretativas, se anotan las categorías que identificamos.

En relación con la saturación teórica de las categorías interpretativas que dieron cuerpo a la categoría central, se lograron por medio de la detección de una marcada similitud en los significados de los temas que surgieron como producto de la codificación de las entrevistas, los cuales fueron el sustento para la conformación de las categorías. La formulación de la categoría central es resultado de un proceso de reflexión permanente de los hallazgos e interpretaciones, la transcripción de entrevistas, codificación, revisión y contrastación de los testimonios, así como de la revisión de la literatura (Strauss y Corbin, 2002; Arenas, 2005).

6. Hallazgos

Se organizan de la siguiente manera: en relación con las categorías identificadas: ejercicio de poder, tipos de violencia, identidad y emociones. Se expone el material empírico de acuerdo con los testimonios de los sujetos entrevistados: acosadores, víctimas, docentes y padres de familia.

6.1. *Ejercicio de poder*

6.1.1. Acosadores

Las entrevistas mostraron una clara intencionalidad de causar daño, dominar e instrumentar varias actividades para controlar a la víctima. Manifestaron sentirse orgullosos de las acciones implementadas para afianzar un prestigio basado en las acciones de crueldad realizadas, por ejemplo, la generación de miedo, terror y humillación constante sobre las víctimas; por ejemplo, el siguiente testimonio de una alumna de secundaria:

No me voy a disculpar, ¡sí quería ponerle en su madre!, ¡qué sintiera terror! [...] ya que no se pudo en la escuela, lo hice a larga distancia [...]. ¡La emoción era que ella no sabía quién se la estaba chingando! (risas).

El poder basado en la obediencia, sin oposición, denominado «poder máximo», mostró la posición jerárquica de poder de la que goza el acosador reafirmando «cierto estatus dentro del grupo de pares [...] que conlleva el ejercicio de una cierta influencia sobre éstos» (García y Madriaza, 2005, p. 169). El orgullo mencionado por el maltrato lo valora como un logro que desde esta perspectiva es «[...] una suerte de engrimamiento o vanidad sin conexión con el mérito individual y asociado con trastornos narcisistas de la personalidad» (Ariza, 2017, pp. 75-76). El siguiente testimonio de una alumna de secundaria narra el proceso de *cyberbullying* hacia una compañera:

Nunca nos llevamos, era una pinche estúpida, antipática, por eso fue que la escogí; primero le escribí que alguien la seguía, para meterle miedo, que la iban a secuestrar [...], que sabía dónde trabajaban sus papás [...], dónde salía en las tardes y así, varios mensajes [...].

6.1.2. Víctimas

Como producto del ejercicio de poder, las víctimas en poco tiempo se mostraron abatidas emocionalmente, como lo han señalado varias investigaciones (Hirigoyen, 2020), manifestando cambios drásticos de conducta, episodios depresivos, ansiedad, angustia, abandono escolar, entre otras repercusiones. En el contexto de la pandemia, se enfrentaron a dos retos, por una parte, experimentar las condiciones de incertidumbre asociadas al confinamiento derivadas del riesgo sanitario y, en segundo lugar, las distintas formas de acoso, que agravaron más la situación.

El proceso de acoso, a través de amenazas, algunas materializadas por el agresor y otras en estado latente, sometieron a las víctimas que se sintieron obligadas a obedecer ante la imposibilidad de afrontar las continuas agresiones que sufrieron, lo que generó, por una parte, culpa «[...] que implica autocensura, en donde la víctima experimenta esta emoción porque no ha podido defender su persona ante las agresiones, lo que conduce a la indignación y resentimiento» (Hansberg, 1996). En segundo lugar, el común denominador fue la vergüenza como la ausencia de recursos para enfrentar el poder del acosador «[...] habla de situaciones de debilidad, inseguridad y minusvalía de un actor social frente a otro, de insuficiente poder o estatus, de ausencia de independencia o de rechazo» (Ariza, 2017, p. 74); por ejemplo, el siguiente testimonio de una alumna de secundaria:

[...] me dio vergüenza, siempre [ojos rojos y a punto de llorar] que no puedas tu sola arreglar el desmadre, yo no me atreví a contarle a mis papás [se le quiebra la voz], fue mi hermano el que fue de chismoso [...] y ya pus vieron el celular y se reteencabronaron [...].

6.1.3. Docentes

A pesar de no intervenir directamente en algún caso, señalaron que es una extensión del *bullying*, con el mismo fin de elegir a una víctima y «ejercer todo tipo de agresiones sobre ella». Otro aspecto que resaltaron fue que entre los jóvenes es una manera «cultural de relacionarse» y que no siempre se puede detectar oportunamente.

6.1.4. Padres de familia

Los padres de las víctimas fueron los primeros en advertir que desconocían muchos aspectos de la vida escolar. El acoso del que eran objeto sus hijos e hijas rápidamente se identificó como consecuencia de la convivencia cotidiana propiciada por el confinamiento y los involucró directamente. El común denominador fue señalar que se trata de un abuso sin justificación y sin recursos para atenderlo. El testimonio de un padre de familia lo expone así:

[...] no es posible que haya alumnos tan malvados, que disfruten haciendo sufrir a otros, eso no tiene nombre [...], es algo indignante, me da mucho coraje [...], además son cobardes, porque no dan la cara [...], y ¿sus padres?, bien gracias, ni saben qué clase de hijos tienen.

6.2. Tipo de violencia

6.2.1. Acosadores

El poder basado en la fuerza, como menciona Escobar (1988), requiere de ejercitar la violencia de un modo más o menos continuo para reforzar la credibilidad de la amenaza, como se muestra en los testimonios. Los acosadores partieron de un cálculo de fuerza, a través de la construcción de un amplio perfil de la víctima, en donde reunieron información como gustos, intereses, problemas, situación familiar, entre otros aspectos, que utilizaron al momento de ejercer la violencia psicológica para realizar acciones planeadas y organizadas como parte de un plan estructurado con distintas actividades encaminadas a causar daño en las víctimas: «[...] la violencia como acción intencional de causar daño a otro no puede entenderse como el producto exclusivo de estados de alteración emocional, sino que en su empleo inciden, inseparablemente, creencias, percepciones y valores de origen histórico-cultural» (Jimeno, 2004, párr. 55).

En el discurso de los acosadores, este odio, antipatía y malestar que mencionan se legitiman al incluirlos como parte de una cultura escolar que los antecede, en donde la interacción violenta entre ellos es parte de los patrones de socialización que docentes y padres no comprenden o ya han olvidado, pero que están vigentes en las instituciones educativas (Willis, 1988), pues forman parte de una serie de códigos, ritos y símbolos de una cultura escolar juvenil que en la interacción entre pares se reproduce de manera cotidiana, minimizando sus consecuencias, calificándolo como una broma que se resume en «así nos llevamos».

6.2.2. Víctimas

Durante el tiempo en que transcurre el *cyberbullying*, las manifestaciones de violencia se expresan con distinta intensidad, pero siempre con la característica de ser más amenazantes hacia la víctima, quien experimenta de manera simultánea distintas emociones con diferentes niveles de intensidad y convertirse en miedo de «[...] dos tipos: causa concreta, real y visible; y los que tienen su origen en situaciones abstractas

e invisibles» (Reyes *et al.*, 2020, p. 4) y que pueden convertirse en ansiedad y transformarse en fobias e ideas suicidas, como lo constatamos en las entrevistas.

6.2.3. Docentes

Señalaron que, de acuerdo con su experiencia, hay una serie de códigos, ritos y tradiciones entre los jóvenes relacionados con el ejercicio de poder, en donde se presenta la violencia física, psicológica, verbal, sexuada, sin embargo, no en todos los casos es posible identificarla oportunamente o lo hacen cuando ya el problema sobre la víctima es un asunto muy evidente y con graves consecuencias.

6.2.4. Padres de familia

Derivado del ejercicio violento que impone el acoso, una característica que mencionan es la violencia psicológica y verbal de los mensajes. Destacan el permanente acoso, por medio de amenazas e insultos que se tornaron más agresivas con el paso del tiempo y cuyos efectos afectan a todos los integrantes de la familia. Por ejemplo, el testimonio de una madre de familia de un estudiante de secundaria da cuenta de esta situación:

En la casa se vivió un ambiente feo [...], algo muy terrible, de mucho estrés [...] ¡no sabe usted!, se han vivido días muy terribles en esta familia, a todos nos entró mucha preocupación [...], se sentía muy asfixiante el ambiente de la casa, ya no sólo era mi hijo al que molestaban, porque hasta sus hermanos pequeños lo veían triste [...] ¡da mucho coraje que no respeten! [...].

6.3. Emociones negativas

6.3.1. Acosadores

El proceso de acoso forma parte de la continua exhibición de fuerza y de hacer creíble a la víctima una gran disponibilidad de recursos y acciones para mantener la relación de subordinación. Por esta razón, más allá de su veracidad: «El miedo, la repugnancia, la culpa, las asociaciones y emociones de todo tipo superan con mucho el peligro verosímil. Esto es precisamente lo que da a estas prohibiciones su especial solidez psíquica; esto es lo que les da su carácter de tabú» (Elias, 1987, p. 165). Por otra parte, el ejercicio de la violencia tiene por finalidad reforzar la credibilidad de la amenaza y dar continuidad a reforzar el poder basado en la fuerza.

Entre las emociones que los entrevistados mencionaron hay expresiones de rechazo: «Siempre me cayó mal y no sé por qué»; de desprecio: «Me molestaba hasta oír su voz»; de ira: «Sentía mucho coraje porque se creía mucho desde que llegó a la escuela»; de odio: «Hay cabrones que quíeres desaparecer porque no los soportas, así nomás». Del conjunto de entrevistas, los acosadores fueron los únicos que señalaron de manera recurrente el orgullo por las acciones realizadas y no mostraron ningún tipo de arrepentimiento.

6.3.2. Víctimas

Las emociones de los entrevistados están en función de la posición que juegan en el fenómeno del acoso, sin embargo, se agrupan en aquellas identificadas como negativas y que se «[...] caracterizan por una experiencia afectiva desagradable o negativa y una alta activación fisiológica» (Piqueras *et al.*, 2009, p. 86). Fueron recurrentes expresiones de tristeza: «Nunca me había pasado esto, me siento tan triste que no sé qué voy a hacer»; pánico: «Ya pasaron varios meses, pero cuando llegan mensajes en la noche me palpita el corazón, luego luego entro en pánico»; depresión: «Mi hija sufrió y sigue mal [...] está superdeprimida, triste, todo le molesta»; humillación: «Cada vez me siento más humillada y no quiero regresar a la escuela»; angustia: «Vivo con angustia todos los días». El siguiente testimonio de una alumna de secundaria es muy elocuente:

Le he preguntado a mi mamá ¿por qué nada más me molestan a mí? [...], nunca me he metido con nadie y todos los días me ponen mensajes [...] que puta, que zorra [...] que tonta [...], ¡yo a nadie le he hecho mal!, y mis amigas ya se alejaron por miedo de que les pase lo que a mí [...], me siento muy sola [...] triste [llora].

Derivado de esta situación, el eje común en las víctimas es el enojo y el resentimiento ante una situación a la que no encuentran explicación, se preguntan: «¿Por qué a mí?»; «¿Yo qué les hice?». En algunos casos, las víctimas que han padecido *cyberbullying*, ante la frustración que experimentan, se convierten en acosadores, reproduciendo el *modus operandi* que sobre ellos ejercieron.

6.3.3. Docentes

El común denominador de los testimonios fue el rechazo: «Es una situación despreciable pero cotidiana»; decepción: «A veces sí me siento decepcionada por cómo actúan algunos muchachos»; desprecio: «El acoso es algo repugnante y que se debe combatir»; vergüenza: «Me apena mucho lo que pasa con estas generaciones, ya no respetan»; culpa: «Sí, creo que soy responsable y hasta culpable ante los padres por el abuso que hay»; tristeza: «Como maestra te entristece que abusen de los más débiles».

6.3.4. Padres de familia

Los testimonios coinciden en la frustración, la molestia y el estrés hacia el núcleo familiar en general. El estado emocional de la familia se vio afectado de manera importante, los padres de familia registraron una serie de cambios emocionales en sus hijos que fueron más notorios al interactuar de manera frecuente durante la cuarentena, por ejemplo: depresión, ansiedad, indefensión, trastornos del sueño, pérdida de apetito, miedo, confusión, tristeza, sufrimiento permanente, problemas ampliamente documentados desde la perspectiva psicológica (Kaës *et al.*, 1989).

El común denominador de las opiniones es de enojo: «¡Cómo no te vas a molestar, es un crimen!»; coraje: «Te tocan en donde más te duele, ¡me enfurece!»; indignación:

«A nadie le importa, es indignante»; de rechazo: «Acto de personas sin escrúpulos». Destacan el escaso apoyo de docentes y culpan a los padres de los acosadores.

6.4. *Identidad*

6.4.1. Acosadores

El común denominador se centra en promover el deterioro progresivo de la víctima (Goffman, 2006) bajo distintas amenazas, ejercer un control de sus acciones, mantenerlas en estado de alerta, además de invadir su espacio vital: «[...] *una ocupación digital de suelo*. En relación con la lógica de poder, no hay ninguna diferencia esencial entre la ubicación terrena y la ubicación digital» (Han, 2019, p.1 51), pues lo que se busca es imponerse al *otro* utilizando un medio digital. El objetivo central fue secuestrar la identidad de la víctima de diferentes maneras, a través de la suplantación y la difamación, con el propósito de anular su existencia.

6.4.2. Víctimas

Las amenazas permanentes están encaminadas a disminuir la capacidad de respuesta de la víctima, «iniciando un proceso de *depredación*, que pretende apropiarse de la vida de otro» (Hirigoyen, 2002, p. 20), por medio de un mecanismo de estricta vigilancia (Foucault, 1988) y de la generación de temor constante, que reduce los umbrales de resistencia frente a una amenaza; de manera paralela, está la suplantación de la persona, para hacerla quedar mal en sus opiniones y acciones, con el propósito de desprestigiarla socialmente.

La creación de perfiles falsos y la dificultad para rastrear su origen ha permitido ejercer la violencia sin responsable visible, incluso se le ha denominado «violencia limpia» (Hirigoyen, 2002, p. 105). Otra variante es la recopilación y la difusión en internet de información privada y personal sin el consentimiento de la víctima, *doxing*, que es una manifestación más de poder, apropiarse y manipular la identidad de la víctima. Satanizar a la víctima es un proceso que incluye las descalificaciones de todo tipo: a su persona, apariencia física, amigos, familiares, objetos, con el propósito de deshumanizarla y «justificar» todo tipo de agravios sobre ella, lo que genera sentimientos de inferioridad y terror en la víctima. La humillación experimentada por la víctima es otra de las consecuencias derivadas del progresivo deterioro emocional.

6.4.3. Docentes

Lo que destaca de los testimonios de los docentes es el registro del rápido deterioro que sufren las víctimas de *bullying* en los casos que les ha tocado conocer e intervenir en su trayectoria, físicos, emocionales, académicos y sociales. Sobre el *cyberbullying* dijeron no haber atendido algún caso.

6.4.4. Padres de familia

En la narrativa de los padres entrevistados sus hijos sufrieron un deterioro importante en su identidad: inseguridad, baja autoestima, estados depresivos, miedo constante que se agravó por las agresiones, el nulo apoyo de la escuela y de los docentes que no atendieron oportunamente la situación. La identidad social y personal (Goffman, 2006) de sus hijos e hijas víctimas de acoso quedó gravemente dañada.

7. Conclusiones

En relación con el objetivo general de analizar la dimensión emocional, la investigación ayudó a comprender las acciones emprendidas por los sujetos involucrados en un conflicto de *cyberbullying*. La posición jerárquica de los sujetos en el conflicto es un referente central de las emociones que expresan. Consideramos que el estudio de las emociones en la escuela y sus protagonistas contribuye a la explicación de cómo se constituye y utiliza el poder; de igual manera, al surgimiento de la violencia escolar, el *bullying* y el *cyberbullying*, pero también permite la reflexión sobre posibles estrategias encaminadas a combatirlo. No es posible seguir estudiando la violencia escolar como algo autónomo o separado de los aspectos morales, éticos y desde luego emocionales, pues son dimensiones presentes en la interacción social cotidiana de la escuela.

En cuanto a los objetivos específicos, se logró *dar cuenta de* las relaciones y los tipos de violencia que se presentaron entre acosadores y víctimas; el contraste en los argumentos y opiniones que manifestaron acosadores, víctimas, padres y docentes, en relación con los códigos, símbolos y rituales de la cultura escolar, así como las repercusiones que registraron en su identidad. De igual manera, se logró caracterizar los distintos tipos de violencia más recurrentes: verbal, psicológica, así como las modalidades: *stalking*, *sexting*, *fraping*, perfiles falsos, *sexting*, sexo venganza, en ocasiones, realizándose de manera simultánea sobre la víctima.

Los acosadores fueron hombres y las víctimas en su mayoría mujeres, sin embargo, las agresiones las realizaron tanto hombres como mujeres, por lo que es necesario incluir en próximos trabajos la perspectiva del análisis de género.

De acuerdo con las categorías identificadas en esta investigación, ejercicio de poder, tipos de violencia, emociones negativas e identidad, el modelo teórico explicativo que construimos es el siguiente: el *cyberbullying* es un tipo de violencia producto del ejercicio de poder que se desarrolla en una relación asimétrica que protagonizan, por una parte, el acosador que bajo una identidad anónima utiliza dispositivos tecnológicos por un lapso prolongado de tiempo; justifica sus acciones de burla, intimidación, agresiones y amenazas de distinta índole como una manifestación de los recursos de poder que posee; argumentando que el acoso forma parte de una serie de códigos, ritos y símbolos de una cultura escolar juvenil que en la interacción entre pares se reproduce de manera cotidiana; minimizando sus consecuencias; calificándolo como una broma que se resume en: «así nos llevamos»; manifestando emociones de coraje, rencor, enojo, furia y antipatía en contra de una víctima indefensa que es elegida arbitrariamente y que pocas veces denuncia; quien puede ser objeto de espionaje, robo de identidad, acecho, *sextorsión*, *sexovenganza* y sometida a un proceso de depredación

que deteriora de manera progresiva su identidad y le genera emociones de tristeza, miedo, temor, culpa, angustia, depresión, terror, ansiedad, vergüenza y pánico. En el contexto de la pandemia, los padres de familia con hijos víctimas del *cyberbullying* han identificado de primera mano los patrones de acoso que padecen sus hijos, quienes reciben poco apoyo de la escuela para atender el problema, en tanto que los docentes lo conceptualizan como una expresión de la cultura juvenil muy arraigada que utiliza la violencia como parte de un mecanismo de control en un espacio en donde está latente el conflicto entre pares, señalando al respecto emociones de rechazo y disgusto.

Sobre la literatura revisada y los hallazgos de esta investigación, es pertinente indagar más sobre el contexto familiar y el papel de los padres y madres ante este tipo de acoso, la realización de estudios longitudinales sobre víctimas y acosadores a lo largo de su trayectoria escolar, así como estudios de seguimiento sobre los efectos que presentaron las víctimas de *cyberbullying* durante la pandemia y su paulatina reincorporación a las instituciones educativas. Otra ausencia notable son los escasos estudios con perspectiva de género, sujetos con discapacidad, afromexicanos, estudiantes indígenas y miembros de la comunidad LGTBIQ.

Los testimonios muestran que son escasos los recursos para ofrecer una orientación suficiente y preventiva para atender el *cyberbullying* oportunamente; los protocolos en contra de este tipo de violencia que existen no son conocidos entre los involucrados y es muy incipiente tanto su uso como la instrumentación. En el periodo de tiempo analizado, no se identificó alguna estrategia específica por parte de las autoridades educativas.

El artículo sólo consideró el primer año de la pandemia, por lo que, ante la reincorporación de los estudiantes a clases presenciales, es necesario seguir indagando sobre la comunicación, interacción, organización, dinámicas, supervisión o apoyo de los padres de familia de los estudiantes, con el propósito de contar con más información, identificar sus repercusiones y desarrollar alternativas de solución en la post-pandemia.

Una limitante de esta investigación fue la dificultad para conseguir más entrevistas con padres, docentes, directivos, víctimas, acosadores y compañeros de clase de los estudiantes de diferentes estados del país, lo que ayudaría a tener una perspectiva más amplia de cómo se manifiesta el *cyberbullying* en diferentes contextos.

8. Bibliografía

- ADIYANTI, M. A.; NUGRAHENI, A. A.; YULIAWANTI, R.; RAGASUKMASUCI, L. B. y MAHARANI, M. (2019). Emotion regulation and empathy as mediators of self-esteem and friendship quality in predicting cyberbullying tendency in Javanese-Indonesian adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 251-263. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1614079>
- AFTAB, P. (2000). *The parent's guide to protecting your children in cyberspace*. New York. McGraw-Hill.
- AL-RAHMI, W. M.; YAHAYA, N.; ALTURKI, U.; ALROBAI, A.; ALDRAIWEESH, A. A.; ALSAYED, A. O. y BIN KAMIN, Y. B. (2020). Social media-based collaborative learning: the effect on learning success with the moderating role of cyberstalking and cyberbullying. *Interactive Learning Environments*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1728342>

- ARENAS, N. (2005). *Dando a Conocer la Aplicación de la Grounded Theory (Teoría Fundamentada en los Datos)*. Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- ARIZA, M. (2017). Vergüenza, orgullo y humillación: contrapuntos emocionales en la experiencia de la migración laboral femenina. *Estudios sociológicos*, 35(103), 65-89.
- BALDRY, A.; BLAYA, C. y FARRINGTON, D. P. (eds.) (2018). *International perspectives on cyberbullying. Prevalence, Risk factors and interventions*. Palgrave Macmillan, Springer International Publishing.
- BALOG-WAY, D. H. P. y MCCOMAS, K. (2020). COVID-19: Reflections on trust, tradeoffs, and preparedness. *Journal of Risk Research*, 23(7-8), 838-848. <https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1758192>
- BARRAT, E. S. (1991). Measuring and predicting aggression within the context of a personality theory. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 3(2), 35-39. PMID. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1821220/>
- BENNETT, D. C.; GURAN, E. L.; RAMOS, M. C. y MARGOLIN, G. (2011). College students' electronic victimization in friendships and dating relationships: anticipated distress and associations with risky behaviors. *Violence and Victims*, 26(4), 410-429. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21882666>
- BLAIR, R. J. R.; MITCHELL, D. G. V.; PESCHARDT, K. S.; COLLEDGE, K. S.; LEONARD, R. A.; SHINE, J. H. y PERRETT, J. H. (2004). Reduced sensitivity to others' fearful expressions in psychopathic individuals. *Personality and Individual Differences*, 37, 1111-1122. [HTTP://DX.DOI.ORG/10.1016/J.PAID.2003.10.008](http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2003.10.008)
- BORK-HÜFFER, T.; MAHLKNECHT, B. y KAUFMANN, K. (2021). (Cyber)Bullying in schools-when bullying stretches across ON/FFlating spaces. *Children's Geographies*, 19(2), 241-253. <https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1784850>
- BOURDIEU, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- CHARALAMPOUS, K.; IOANNOU, M.; GEORGIU, S. y STAVRINIDES, P. (2020). Cyberbullying, psychopathic traits, moral disengagement, and school climate: the role of self-reported psychopathic levels and gender. *Educational Psychology*, 43(1), 282-301. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1742874>
- CHOON, Ch. H. y WONG, D. S. W. (2020). The overlap between cyberbullying perpetration and victimisation: exploring the psychosocial characteristics of Hong Kong adolescents. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 30(3), 164-180. <https://doi.org/10.1080/02185385.2020.1761436>
- CORTÉS-PASCUAL, A.; CANO-ESCORIANZA, J.; ELBOJ-SASO, C. e IÑIGUEZ-BERROZPE, T. (2020). Positive relationships for the prevention of bullying and cyberbullying: a study in Aragón (Spain). *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 182-199. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1602064>
- CUESTA, L.; HENNING, C.; DUQUE, L. A. y MALFASY, S. (2018). Cyberbullying: tackling the silent enemy. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9). <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1500648>
- DOLEV-COHEN, M. y LEVKOVICH, I. (2020). Teachers' responses to face-to-face and cyberbullying of colleagues by others in Israeli schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9, sup. 1, 1-13. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1772159>
- DOMÍNGUEZ-ALONSO, J.; VÁZQUEZ-VARELA, E. y NUÑEZ-LOIS, S. (2017). Cyberbullying escolar: incidencia del teléfono móvil e internet en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE*, 23(2), 1-11. <http://doi.org/10.7203/relieve.23.2.8485>
- EKMAN, P. (1982). *Emotion in the Human Face*. Cambridge University Press.
- ESCOBAR, M. R. (1988). *Contribución al estudio del poder*. UNAM-ENEP-Acatlán.
- FOUCAULT, M. (1988). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

- GARCÍA, M. y Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología*, 11(3), 247-256. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000300001>
- GOFFMAN, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores.
- GRAHAM, R. y Wood, F. R. (2017). Associations between cyberbullying victimization and deviant health risk behaviors. *The Social Science Journal*, 56(2), 183-188. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.05.005>
- HAFFEJEE, F.; CORONA, R. y DAUDA, P. (2020). Cyberbullying and condom use among tertiary education students. *Cogent Social Sciences*, 6(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/23311886.2020.1795332>
- HAN, B. C. (2019). *Topología de la violencia*. Herder.
- HANSBERG, O. E. (1999). De las emociones morales. *Revista de Filosofía*, 9(16), 151-170. <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF9696220151A>
- HAUGE, Ch. y Rowsell, J. (2020). Child and youth engagement: civic literacies and digital ecologies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(5), 667-672. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1769933>
- HIRIGOYEN, M. F. (2002). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Paidós.
- HIRIGOYEN, M. F. (2020). *Los narcisos han tomado el poder*. Paidós.
- HOCHSCHILD, A. (1990). Ideology and Emotions Management. A perspective and path for future research. En Th. Kemper (ed.), *Research agendas in the sociology of emotions* (pp. 117-144). SUNY Press.
- JIMENO, M. (2004). Unos cuantos piquetitos. Violencia, mente y cultura. *Cahiers des Amériques Latines*, 45(1), 143-164.
- KAËS, R., BLEGER, J., ENRIQUEZ, E., FORNARI, F., FUSTIER, P., ROUSSILLON, R y VIDAL, J.P. (1989). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Paidós.
- LE BRETON (1999). *LAS PASIONES ORDINARIAS. ANTROPOLOGÍA DE LAS EMOCIONES*. PAIDÓS.
- LEE, J.; CHUN, J. S., KIM, J. y LEE, J. (2020). Cyberbullying victimization and school dropout intention among South Korean adolescents: the moderating role of peer/teacher support. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 30(3), 195-211. <https://doi.org/10.1080/02185385.2020.1774409>
- LI, O. y CHAN, Ch. (2021). How the COVID-19 pandemic influences judgments of risk and benefit: the role of negative emotions. *Journal of Risk Research*, 24, 3-4. <https://doi.org/10.1080/13669877.2021.1900338>
- LIGHT (2020, 1 de mayo). Rising Levels of Hate Speech and Online Toxicity During This Time of Crisis. *Reporte Light*, https://light.com/Toxicity_during_coronavirus_Report-Light.pdf
- LO CRICCHIO, M. G.; GARCÍA-POOLE, CH.; TE BRINKE, L. W.; BIANCHI, D. y MENESINI, E. (2020). Moral disengagement and cyberbullying involvement: A systematic review. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(2) 271-311. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1782186>
- MARÍN-CORTÉS, A.; FRANCO-BUSTAMANTE, S.; BETANCUR-HOYOS, E. y VÉLEZ-ZAPATA, V. (2020). Miedo y tristeza en adolescentes espectadores de *cyberbullying*. Vulneración de la salud mental en la era digital. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (61), 66-82. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n61a5>
- MARÍN-CORTÉS, A.; PALACIO, D.; MEDINA, J. y Carmona, A. (2021). Compasión, celos y envidia: emociones sociales y Cyberbullying entre adolescentes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 494-515. <https://doi.org/10.21501/22161201.345>
- MARRACCINI, M. E.; BRICK, L. A.; O'NEILL, J. C.; WEYANDT, L. L. y BUCHANAN, A. L. (2020). Self-Injurious Thoughts and Behaviors Among College Students: A Latent Class Analysis. *Archives of Suicide Research*, 25(4), 731-750. <https://doi.org/10.1080/13811118.2020.1746942>

- MARTIN, F.; HUNT, B.; WANG, CH. y BROOKS, E. (2020). Middle School Student Perception of Technology Use and Digital Citizenship Practices. *Computers in the Schools*, 37(3), 196-215. <https://doi.org/10.1080/07380569.2020.1795500>
- MARTÍNEZ, M.; BLASCO, C. y MOYA, L. (2010). Definición y tipología de la agresión y la violencia. En L. Moya (ed. y coord.), *Psicobiología de la violencia*. Pirámide.
- MASOOMEH, S.; SHADMANFAAT, C.; HOWELL, J.; MUNIZ, C. N.; COCHRAN, J. K.; KABIRI, S. y FONTAINE, E. M. (2019). Cyberbullying perpetration: an empirical test of social learning theory in Iran. *Deviant Behavior*, 41(3), 278-293. <https://doi.org/10.1080/01639625.2019.1565513>
- MELDRUM, R. C.; PATCHIN, J. W.; YOUNG, J. T. N. y HINDUJA, S. (2020). Bullying Victimization, Negative Emotions, and Digital Self-Harm: Testing a Theoretical Model of Indirect Effects. *Deviant Behavior*, 43(3), 303-321. <https://doi.org/10.1080/01639625.2020.1833380>
- MESQUITA, B.; FRIJDA, N. H. y SCHERER, K. R. (1997). Culture and emotion. En J. W. BERRY, P. R. DASEN y T. S. SARASWATHI (eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (pp. 255-297). Boston, MA: Allyn & Bacon, 2.^a ed.
- MILES, B. y HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis: a source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- MUGARI, I. (2020). The dark side of social media in Zimbabwe: Unpacking the legal framework conundrum. *Cogent Social Sciences*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/23311886.2020.1825058>
- NAIDOO, L. y Van Hout, M. C. (2021). Child Sex Offender Mind-Set and Grooming Strategies: A Discourse Analysis of Sex Offender Narratives from South Africa. *Journal of Child Sexual Abuse*, 30(5), 616-635. <https://doi.org/10.1080/10538712.2021.1890296>
- ONG-BULLYING SIN FRONTERAS. (2022, 23 de junio). *Estadísticas mundiales sobre bullying 20/21*. ONG-Bullying sin fronteras. https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying_29.html
- PAEZ, G. R. (2018). Cyberbullying Among Adolescents: A general strain theory perspective. *Journal of School Violence*, 17(1), 74-85. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1220317>
- PIQUERAS, J. A.; RAMOS, V.; MARTÍNEZ, A. E. y OBLITAS, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112. <https://doi.org/10.1080/10345329.2020.1849933>
- PLUTCHIK, R. (2001). The Nature of Emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89(4), 344-350. <http://www.jstor.org/stable/27857503>
- REEVE, M. (1994). *Motivación y Emoción*. McGraw Hill.
- REYES, V.; ALCÁZAR-OLÁN, R. J. y FLORES, R. (2020). Miedo a la violencia y afrontamiento en población infantil mexicana: diferencias y correlaciones. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(2), 3-12. <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/1859>
- RICOEUR, P. (1988). *Lo voluntario y lo involuntario II. Poder, necesidad y consentimiento*. Editorial Docencia.
- SEETHARAMAN, P. y BHATT, S. (2019). Online peer victimization. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 21(3-4), 115-123. <https://doi.org/10.1080/15228053.2019.1667665>
- SMITH, P. K.; MAHDAVI, J.; CARVALHO, M.; FISHER, S.; RUSSELL, S. y TIPPETT, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- SPIRANOVIC, C.; HUDSON, N.; WINTER, R.; STANFORD, S.; NORRIS, K.; BARTKOWIAK-THERON, I. y CASHMAN, K. (2020). Navigating risk and protective factors for family violence during and after the COVID-19 'perfect storm'. *Current Issues in Criminal Justice*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10345329.2020.1849933>

- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). Grounded Theory Methodology: An Overview. En N. K. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (Chapter 17, pp. 273-285). Sage.
- TRAN, C. V.; WEISS, B. y NGUYEN, N. P. H. (2020). Academic achievement, and cyber-bullying and cyber-victimization among middle- and high-school students in Vietnam. *International Journal of School y Educational Psychology*, 1-10.
- UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND. (2014). *OCULTOS A PLENA LUZ*, n.º 7, Folleto. Unicef, Sección de Datos y Análisis División de Datos, Investigación y Políticas. <https://www.unicef.org/ecuador/media/2436/file/Ocultos%20a%20plena%20luz.pdf>
- WAGNER, A. (2019). E-victimization and e-predation theory as the dominant aggressive communication: the case of cyber bullying. *Social Semiotics*, 29(3), 303-318. <https://doi.org/10.1080/10350330.2019.1587832>
- WATERS, S.; RUSSELL, W. B. y HENSLEY, M. (2020). Cyber bullying, social media, and character education: why it matters for middle school social studies. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(4), 195-204. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1760770>
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Akal.

ARCHITECTURE AND MUSIC: MORPHOLOGICAL AND EXPRESSIVE COMPOSITIONAL SYNERGIES AND THEIR APPLICATIONS IN UNIVERSITY CAMPUSES

*Arquitectura y música: sinergias compositivas
morfológicas y expresivas y sus aplicaciones
en los campus universitarios*

Pablo CAMPOS CALVO-SOTELO

Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities

Correo-e: pacampos@ceu.es

Carlos AGUIRRE DÍEZ

Arquitecto, Doctorando Programa Doctorado CEINDO

Universidad San Pablo-CEU

Correo-e: car.aguirre.ce@ceindo.ceu.es

Recibido: 18 de junio de 2022

Envío a informantes: 24 octubre de 2022

Aceptación definitiva: 19 de diciembre de 2022

ABSTRACT: This article is based on research focused on the synergies between compositional elements in Music and Architecture. The study focuses on innovative composition sources from Music, which is faced with creation processes similar to those of Architecture. The compositional and artistic genesis relationships that exist between Music and Architecture are diverse and have been analysed traditionally, but there is a need to update them. To this end, the text explores two contemporary compositional strategies: expressiveness and morphology. Taking them as vehicles for channeling synergies, relationships are established between musical and architectural compositions, illustrating them with two couples: two innovative melodies and two emblematic university campuses (University of Virginia and National Autonomous University of Mexico-UNAM). The reason for choosing this type of project is because, due

to its tribute to the space-time dimension, campuses have suggestive links with musical compositions, which can inspire future design guidelines.

KEY WORDS: composition; music; architecture; education; campus

RESUMEN: Este artículo se basa en una investigación centrada en las sinergias entre elementos compositivos en Música y Arquitectura. El estudio se centra en fuentes de composición innovadoras desde la Música, que se enfrenta a procesos de creación similares a los de la Arquitectura. Las relaciones compositivas y de génesis artística que existen entre la Música y la Arquitectura son diversas y han sido analizadas tradicionalmente, pero existe la necesidad de actualizarlas. Para ello, el texto explora dos estrategias compositivas contemporáneas: la expresividad y la morfología. Tomándolos como vehículos para canalizar sinergias, se establecen relaciones entre composiciones musicales y arquitectónicas, ilustrándolas con dos parejas: dos melodías innovadoras y dos campus universitarios emblemáticos (Universidad de Virginia y Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM). La razón de elegir este tipo de proyectos es que, por su tributo a la dimensión espacio-temporal, los campus tienen vínculos sugerentes con composiciones musicales, que pueden inspirar futuras pautas de diseño.

1. Introduction: Concept and Elements of Composition

COMPOSITION, understood more as an attitude than a mere practical exercise in architectural planning and design, stands as a conceptual and operational instrument for the coherent ideation of artistic works. It is a way of thinking, impregnated with a creative character, which also plays an unequivocal role in Music, whose compositional synergies with Architecture have been a historical constant. Understanding composition through such an approach, it becomes a theoretical-practical tool that is extremely useful for the design of musical and architectural works, and valuable more as an attitude than as a mere professional exercise. Therefore, it is convenient to categorize the compositional fundamentals and elements, both general and specific, which constitute the core research of this article. Through History, many of these fundamentals have advanced in parallel in the different artistic disciplines, combining with each other and evolving. It has been widely investigated that Music and Architecture share a variety of compositional features (Holl, 2017). Besides, they have generated well-known relationships between musicians and architects; as notable illustrations, the theories of Alberti and works of Dufay in the Renaissance, the very famous collaboration between Xenakis and Le Corbusier (Varga, 1996), in the 20th century (Charitonidou, 2019), as well as recent experiences connecting sound and space.

In the history of the Visual Arts, it has been traditionally understood that the elements of Art are four: point, line, plane, and volume. As an exclusive element of Architecture, space should be added to them, also sharing certain abstract links with Music (Pourzakarya and Ahmadzadeh, 2020). What lies under all these elements in both disciplines is that they use geometry (Leopold, 2005). Compositional resources have two basic uses: on one hand, they create a system as its own language with universal rules and notations. In this language, the systems are divided into morphology

and syntax. Morphology is understood as the graphic form used to compose, and syntax as the system of rules that give meaning to and order morphology. This system can be synthesized by the essential elements of form (rhythm, dynamics, melody, harmony and texture) (Kerman and Tomlinson, 2012). On the other hand, there are expressive compositional elements, defined as the specific annotations or orders that the author of a composition gives to the performer to reproduce it with a specific expressive intention, creating sensory impressions. From these reflections, it is pertinent to specify some innovative relationships between Architecture and Music, in a compositional understanding.

2. Compositional Synergies between Music and Architecture: Expressiveness and Morphology as Innovative Trends

Music and Architecture have several artistic traits in common, including the understanding of the second as a «solidified» version of the first (an interpretation by Friedrich Schelling in the 19th century). When comparing them, it becomes evident that both share compositional synergies; amongst them: rhythm, pause, proportion or harmony: «As abstract art forms based on rhythm, proportion and harmony, architecture and music share a clear cultural lineage» (Jencks, 2013). To this is added another link: despite the fact that their morphology is based on the material, they are perceived in the mind. As musical movement is an artistic performance, a sort of «material object» that moves through time, the architectural piece is a different kind of «material object» that moves through space. In such an understanding, the notion of «musical space» can be defined. In the case of Architecture, the real «place» which users experience is somehow located in the brain, once the successive visual or tactile perceptions are gathered and synthesized.

As creative forms of Art, Music and Architecture have their corresponding language. Architecture is an Art expressed through graphics on a plan, and Music through notation on a score. The final interaction with the recipient of the artistic performance is, however, very different. In Architecture the experience of space, whereas in Music the sense impressions come through the time of listening to a piece.

They also have in common expressive characteristics, like the space-time dimension, understood as movement. It could be stated that Music is a sort of architectural work in movement. By way of contrast, some other differences between both disciplines can be identified. First, the dimensional aspect, where Music is the only Art which can be performed in just one dimension (Seraj, 2017). Music occurs in present time, whereas Architecture is overall a three-dimensional reality. Back to analogies, and through a different approach, it is understandable that played Music is fixed, and therefore it can be assumed in the mind as a kind of «architectural» form. There have been several approaches to this kind of «space-time» relation, such as the aforementioned collaboration between Xenakis and Le Corbusier; while illustrating it, Sterken explained about the hyperbolic paraboloid: «The beauty of such mathematical form has to do with its fluid development from its two-dimensional shape to a three-dimensional volume, thereby implying a movement or unfolding over time» (Sterken, 2007). But as an artistic work, the user of physical spaces needs time to perceive them properly; thus, Architecture acquires a sort of «fourth» dimension, performing

projects where space and time meet (Giedion, 2009); this has been widely studied by several authors (Nowak and Bennett, 2014). Besides the described shared compositional analogies and differences between Music and Architecture, in the last decades some innovative compositional elements in Music bring the opportunity of exploring their connections with some campus plans: expressiveness and morphology.

2.1. *Expressive Compositional Trend*

Expression is the manifestation with great vividness of feelings or thoughts. This is especially observed in Art, through all kinds of forms or means of communication, each with its own language: mimesis, oral, written, musical or visual. In the case of Architecture and Music, expressiveness is a common trait, which has manifested itself in many ways as an emotional common place throughout History (Cochrane *et al.*, 2013). Thus, expressiveness becomes a core aesthetic issue, which affects both artistic disciplines.

In the specific case of musical compositions, symbols and icons are therefore used in musical notation to order the performer to execute certain expressive manifestations in any direction. Music is therefore addressed to transmit emotions of their authors, which affects the feelings of the listener (Juslin and Västfjäll, 2008). Therefore, expressive elements of composition are those that induce emotional responses in the recipient. From rhythm or silence (as traditional elements of the narrative of the musical message), to «ritardando», «accelerating» or «blurred», as more modern elements. From this perspective there are many synergies with spatial expressiveness. The architectural project has a physical component that meets technical and functional needs, to which it adds expressiveness in shapes and colour, as seen in numerous masterpieces through History.

2.2. *Morphological Compositional Trend*

Musical morphology, as a quite innovative trend, is described as the concrete graphic form that creates a system that is understandable as a language. It has been stated that «crystallized» musical form is a sort of composition model used in Music, in such a way that it finally defines a universal pattern (performing a methodology that is also identifiable in the case of university campuses, as will be explained later). The different signs that order a composition are the formal musical elements. As an interesting case, in «Invention 5 BWV 776», Bach uses the note as a graphic sign that indicates the interpretation of the work. Moving the plane of analysis to Architecture, this can be compared with the linear formal structural pilaster module seen in the plan of San Carlino alle Quattro Fontane by Borromini, amongst other examples. The morphological elements are very diverse, and their combination allows the creation of its own language that, like a living being, can grow, evolve and become transformed. The morphological elements are the motive, the phrase, the pattern, the tone, the timbre or the height and their combination. All of them can be identified in the scenario of architectural designs, although after the adequate adaptation to the specific features of this discipline.

Once expressiveness and morphology have been defined as innovative compositional features shared by Music and Architecture, we will proceed to analyse several cases that illustrate the common synergies.

3. Compositional Applications of Expressiveness and Morphology in Architecture

3.1. *Musical Innovative Compositional Trends as Potential Inspiration for Campus Planning*

The intention is to study the compositional synergies between Music and Architecture. As a first approach, to explore existing connections; as a second, to suggest design stimuli for future planning and design processes.

In order to accomplish the aims of the present article, a qualitative methodological comprehensive approach has been used, consisting in the analysis of several cases taken from the compositional scenario of both disciplines (Music and Architecture). The text handles conceptual contents not susceptible of quantification; the aim is not to analyse a large population or global scenario (which would have corresponded to a quantitative methodology), but rather to study a few topics or cases in depth. The methodology uses case studies (Gerring, 2004), carried out with a comparative intention (Baxter and Jack, 2008).

Regarding Music, it must be mentioned that at the beginning of the 20th century new forms of representation emerged to innovate the compositional and expressive morphology of musical pieces. It refers to works that, due to their formalism, are disruptive in their context and are considered as a clear example of the use of new systems.

Some innovative compositional synergies can be identified in relevant campuses, as will be explained, having the potential to inspire the design of new ones. When researching the bridges between both innovative compositional trends and Architecture, some cases illustrate them with enough consistency. University campuses become relevant cases to explore these synergies with innovative ones in Music (morphological and expressive). Following that main research goal, four examples are next analysed. They all correspond to trends which somehow represent modernity in their respective historical periods. In Music, two works of the 20th Century, whose authors were Schidlowky and Ichiyanagi. In Architecture, two university campuses: National Autonomous University of Mexico (UNAM) and University of Virginia (UVA). In the case of the UNAM, the compositional features that demonstrate such modernity are the global campus layout as well as the modern architectural style which impregnates the design of the buildings. At the UVA, Jefferson envisioned quite an innovative spatial plan: the «Academical Village», combining the rational pattern (based on the orthogonal grid) with a committed human scale.

3.2. *University Campuses as Settings for Architectural-Musical Synergies*

Since its genesis in North America in the 18th century, university campuses have been at the forefront of urban-architectural innovation, characterized by their ability

to express and induce users to new sensations. In compositional terms, campuses acquire a shape that is the outcome of a creative elaboration. But they have an intrinsic feature that connects them with musical compositions: their space-time dimension, that is, a changing spatial evolution that gradually adapted to the paradigm shifts which took place in educational strategies. For this reason, university ensembles have strong connections with Music, perhaps more than other complexes.

Understood in this manner, campuses are living organisms, whose ideation requires assuming them as space-time realities. For these reasons, they are exemplary in defining synergies with the nature of musical works.

Thomas Gaines argued that the campus is a work of Art, based on the planning that orders it in space and time: «Unlike the two-dimensional art of painting, the three-dimensional art of sculpture, and architecture, in which the fourth dimension is function, a campus has a fifth dimension: Planning» (Gaines, 1991). Following the concept of such «fifth» dimension, as stated by Gaines, it goes beyond the «fourth» one, which has been traditionally associated to the connections between time and Art in some *avant-garde* movements (Cubism, Surrealism or Futurism). The aforementioned American architect links it to the ability to adapt to future changes. In fact, university precincts which have been successful through History demonstrate that part of their success is derived from the fact that they were envisioned as open-ended structures, capable of modifying their implantation as a spatial response to academic or functional variations. One of the essential compositive features of campuses is the value of the void (comparable with silence, in the case of Music). Interstitial free space is an element of high value, as can be seen in the two university campuses that will be analysed. Assumed as «architectural silences», they have equivalents in musical compositions, expressible as «voids» (Margulis, 2007). Besides, campuses are urban developments that normally give importance to pedestrian itineraries. In such a sense, it is recommendable to read what Lynch expressed about the relation with Music of those itineraries: «There is a final way of organizing a path or a sequence of paths, which will become of increasing importance in a world of great distances and high speeds; it might be called ‘melodic’ in analogy to music» (Lynch, 1960). Regarding the legibility of a campus (for human daily experience), it can be reinforced by some compositional features similar to some musical works: the existence of a central theme or nucleus.

For all these reasons, the comparison between Music and Architecture induces the discovery of relevant cases of synergies. In the present text, such discovery is channelled through university campuses, because they reveal themselves as outstanding illustrations of the compositional links between both creative disciplines. Next, the four examples are compared, taking them by pairs.

4. Case Study: Musical Compositions and University Campuses

4.1. *Expressive Compositional Elements: «Music for Piano and Wind Instruments», and the National Autonomous University of Mexico Campus*

As examples that demonstrate the break with more traditional compositional elements, the following first musical compositions could be cited: *The Banshee* (whose author was Henry Cowell in 1925) and *Ionisation* (created by Edgar Varèse in 1931). In

these pieces, the musical notation breaks with the classics (score and staff). It is a series of forms that keep the vestiges of timbre, height, and sound rhythm of a classical composition, but which are still icons or codes which need a legend to decode them. The composition in both comes from an «ordered disorder»; this suggestive expression, valid both for Music and Architecture, is explained in the work of Rudolph Arnheim (Arnheim, 1977). That is, everything is subordinated to certain «points» or «moments» that are more intense than the rest, proposing another less regular order and creating a more expressive and radical system in terms of its composition. In order to explain the compositional synergies between Music and Architecture more fully, the following specific piece is analysed: *Music for piano and wind instruments*. This work, composed by Leon Schidlowsky in 1972, could be labelled as a «zoned» musical creation. It is characterized by the use of graphic elementary elements that create primary and recognizable musical «geometries». The intention of this melody is to foster a certain degree of freedom to the performers. The piece is graphically divided into different parts; besides, each part presents its own symbols or graphic morphologies that serves as a guide when performing without restricting the final result. Decomposed circles predominate as geometric shapes in the music score, as well as main axes that unite the different parts or interpretive sequences of the work, together with secondary ones that order the temporal sequence of the parts of the piece.

There are some relevant campuses which can illustrate the expressive compositional elements in their respective planning processes, such as Aalto University in Finland (whose design competition was won by Alvar Aalto in 1948), or the National Autonomous University of Mexico UNAM, to be analysed next. Founded in 1551, the institution undertook the planning of its large campus in the University City in 1946, on land located on the southern periphery of the metropolis. From its first compositional idea, the project was committed to roots in local cultural values, especially those inherited from pre-Columbian civilizations (Leal *et al.*, 2021). This monumental campus was conceived as an expressive hallmark of the Institution, marking the purpose of claiming a set of secular values, to be transmitted through the organization and materialization of its built corpus. Designed by Pani, Del Moral and García Ramos, the UNAM aims to symbolically evoke the memory of indigenous civilizations. As the first embodiment of this symbolism, the central nucleus, an immense void flanked by large buildings, seeks to emulate the great squares of the pre-Columbian pyramids with its morphology and dimensions. Another expressive gesture is the one embodied by the library. Of great monumental and perceptual specific weight within the global composition of the campus, this singular piece emerges with its simple volumetry. Designed in 1951 by O’Gorman, Saavedra and Martínez de Velasco, the library was covered with an analogously symbolic textural language, so that a splendid mosaic of Aztec inspiration would adorn its walls. The blind facades of this rectangular prism are exhaustively adorned with motifs drawn from pre-Columbian art, thus endowing the building with a marked cultural load and an artistic personality of its own. For all the reasons pointed out, the UNAM campus represents a case of compositional expressiveness, demonstrated both in the large open space (evoking the ancestral plazas of the pyramids) as well as through the design of some iconic architectural pieces (library and Rectorate building).

The spatial value of the complex has induced the decision of the institution to restore its buildings and gardens, prohibiting the erection of more buildings on its

perimeter, in the interests of preserving the campus' global values. As a whole, the UNAM campus stands as a monumental ensemble of contemporary architecture of Mexico, having practically acquired the status of a national symbol throughout its long historical trajectory. As a consequence of its heritage value, and the deep-rooted foundation that inspired its expressive composition, this extraordinary complex was recognized as a World Heritage Site by UNESCO in June 2007. The UNAM campus can also be read as an «orderly disorder», since its variety of forms coexists with the predominance of a cardinal nucleus (the central plaza) which remarks the weight of the void (free space) as a compositional element. The expressive vitality of this campus has its origin in the intention to compose the educational complex as a symbol of local culture and history. Although the central part of the campus follows a geometrical pattern, symmetry is replaced by an expressive balance, where the library and the rectorate buildings play a relevant role. The project becomes a sort of «3-dimensional text», where the history of pre-Columbian cultures together with the influence of modernity in Architecture share one same space, becoming somehow another expression of the «space and time» movement in Architecture.

To complete the analogy with the described musical work, the heart of the UNAM's project (the iconic void) behaves as a nucleus that is more intense than the rest of the compositional elements. It becomes a sound lesson of urban order. This central space, framed by the library and the Rectorate building, transmits a sense of expressive monumentality, as a kind of three-dimensional signature which becomes a true sign of identity of the Mexican complex.

FIGURE 1. *UNAM Campus. (Source: from the personal archive of P. Campos).*



In order to enrich the global view on this analysis, the Spanish university scenario shows some examples which could illustrate as well the present analogies between Architecture and Music. That would be the case of the Riu Sec Campus (Universidad Jaime I de Castellón), organized around a neat central void element. Besides, the Universidad de Castilla-La Mancha main campus in Ciudad Real shows similar principles of composition, as well as the San Vicente del Raspeig Campus of the Universidad de Alicante. As a final reflection, it can be remarked that the morphological analysis of *Music for piano and wind instruments* contains compositional features quite similar to the schematic analysis of the planimetry of the UNAM campus. In this emblematic project, a functional zoning pattern is observed, generating a geometrical display that shows clear analogies with the piece of Music. The main spatial nuclei are linked by main communication axes, with special emphasis in the central void (the large plaza that evokes the pre-Columbian pyramids complexes). As complementary elements of the expressive composition, several geometrical axes are in charge of ordering each of the sections of the campus.

FIGURE 2. Music for Piano and Wind Instruments (1972) Leon Schidlowsky music sheet. (Source: <https://schidlowsky.com/Leon-Schidlowsky/>).

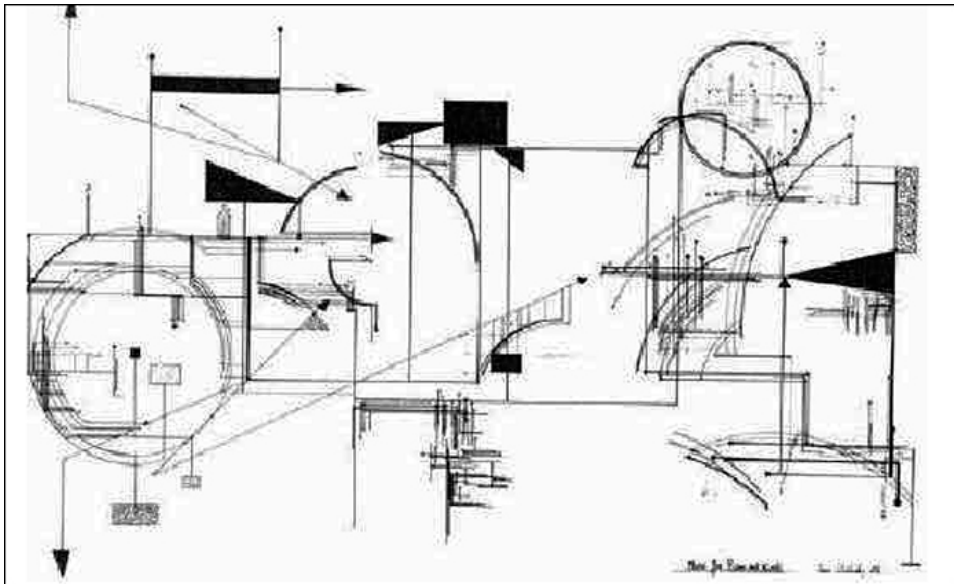


FIGURE 3. *Graphic scheme Music for Piano and Wind Instruments (1972) Leon Schidlowsky music sheet. (Source: own creation of C. Aguirre).*

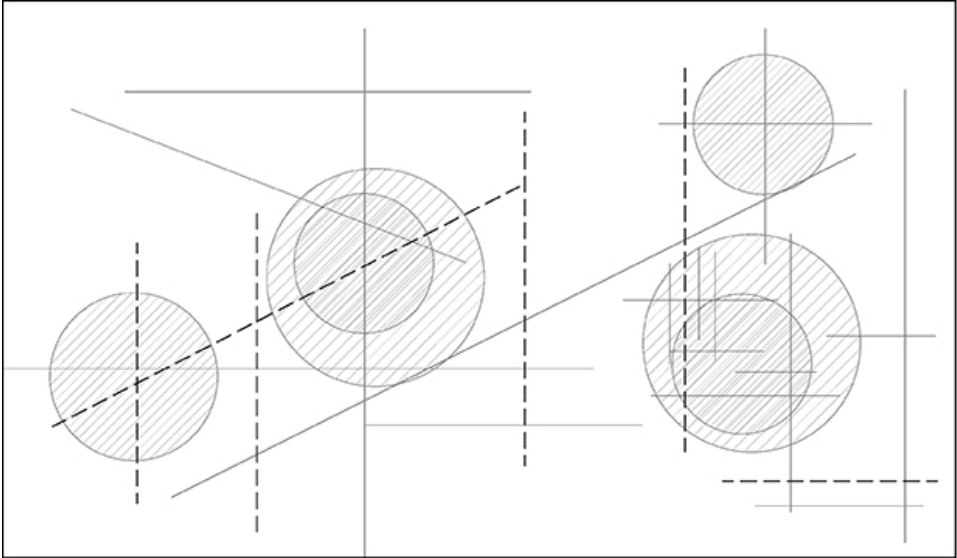


FIGURE 4. *Ciudad universitaria UNAM plan. (Source: <https://docplayer.es>).*

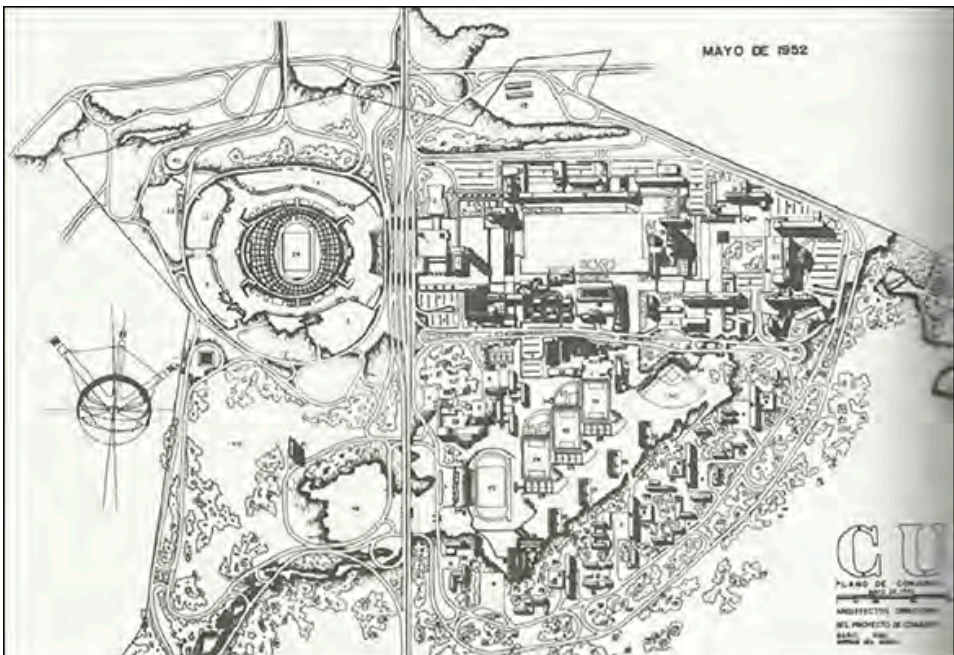
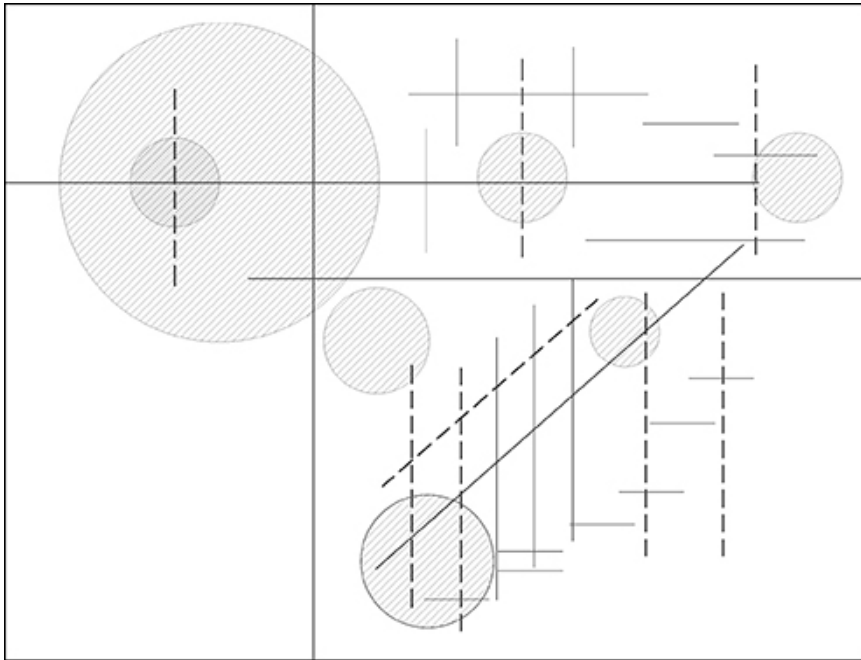


FIGURE 5. *Graphic scheme Ciudad universitaria UNAM plan.*
(Source: own creation of C. Aguirre).



4.2. *Morphological Compositional Elements: «Music for Piano No. 7» and the University of Virginia campus (UVA)*

Regarding the Music compositional morphological elements, the following works could be mentioned: *Passion Selon Sade* (whose author was Sylvano Bussotti in 1965) and *Mikrophonie I* (created in 1964 by Karlheinz Stockhausen). In the first one, its indications define a scenario where Music shares different compositional features with associated components, such as scenography or illumination. This type of composition can be defined as a systemic set of notations related to principles of hierarchy, order, symmetries, and tempos. *Mikrophonie I*, composed for 6 instrumentalists, percussion and electronics, reflects a very innovative use of graphical notation. Morphological elements range from concrete music to synthetic sounds, polyrhythms, multiple simultaneous tempos, total serialism, controlled improvisation, and other random techniques. This piece contains a series of graphic notations as instructions for the 6 instrumentalists to perform various actions to create up to 68 different sounds such as roars, crackles, thunder, explosions, howls, or barks. Besides these examples, there is a musical work that evidences more neatly the morphological compositional trend: *Music for piano No. 7*. Composed in 1961, Toshi Ichiyanagi's score describes a time sequence along a major time axis. Along its itinerary, a series of basic elements are

displayed; understandable as «geometries», they provide order in the execution of the sounds of the musical piece. The main axis is crossed by secondary ones that define sound elements («masses») which present different hierarchies, composed with different rhythmic frequencies. The artistic intention of the musical work composed by Ichiyanagi is to generate a feeling of continuity and infinity through a sequence of main sounds that do not stop in their performance, although they are interrupted by other secondary ones that present diverse sound textures.

Among other possible examples (such as the Illinois Institute of Technology campus, designed by Mies Van der Rohe in the 40's), the campus of the University of Virginia (UVA) is analysed, as it evidences the compositional synergies with the aforementioned musical trend. In this paradigmatic nineteenth-century project, Thomas Jefferson (in collaboration with Henry Latrobe) devised the «Academical Village» as a physical establishment ideally adapted to institutional and educational values (Wilson, 2009). Numerous works have been written on the utopian foundation of the «Jeffersonian» vision, some of which have recently been published (Holowchak, 2014). The composition of the campus is based on quite a rational layout, making use of a neat orthogonal grid. The emblematic central place (Lawn) to which the 10 original pavilions opened was presided over by the classicist and «Palladian» volume of the Library (Rotunda), which crowns the complex from its Northeast angle. Starting from this iconic nuclear body (the Lawn), the University has been growing in area of occupation and functional offer, extending its area of influence far beyond the limits of the original campus, coexisting with the small town of Charlottesville. The evolutionary process of the campus in recent times has opted for a process of «Campus infill», that is, of increasing the built density, as an alternative to the typical growth by extension. But it has always revolved around the heart of the project, whose morphological composition remains faithful to its original state. The deep utopian philosophy that created the project has been the object of a determined attitude of preservation on the part of the Institution. Preserving the spirit of the original composition (the Lawn) is still an unequivocal objective set by the university authorities. But that spirit has always been understood to be associated with the architectural dimension, as an unavoidable component of the germinal idea. This extraordinary campus was recognized as a World Heritage Site by UNESCO in 1987.

To finalize the review of this project and its synergies with Music (morphological trend), the following reference is useful, as it expresses features shared by both artistic disciplines: «Jefferson's complete design did not allow the expansion through secondary axes or hierarchical quads. He contributed a closed melody by Tchaikovsky, instead of a developable theme by Beethoven».

The Spanish university panorama offers several examples of precincts which could illustrate the present comparison between Architecture and Music. That could be the case of the Universidad Politécnica de Catalunya Nord-Campus, located in the periphery of Barcelona, as well as the main Campus of the Universidad Pública de Navarra, the Campus Vida of Santiago de Compostela or the three Universidades Autónomas founded in 1968, Madrid, Barcelona and Bilbao, all of them showing a structure based on an orthogonal grid, with complementary axes. As a final observation, it must be underlined that the intention of continuity of *Music for piano No. 7* is somehow present as well in the original planning schemes of the UVA campus. In

the iconic educational complex, a main axis defines an open space (the Lawn), following a geometric compositional pattern (a «U» shape, typical of the North American «quadrangle»). Such a design creates a temporal sequence of pavilions (connected by linear colonnades) that culminate in the main building or the end of the route (the Rotunda, library of the University). In this spatial linear sequence, a series of secondary transversal axes join the global composition, generating intersections which define the lateral spaces. This compositional morphology is similar to the one identifiable in *Music for piano No. 7*, where the secondary sounds of different tone and timbre follow each other within the continuous sound «mass» of the main axis.

FIGURE 6. *UVA campus picture*. (Source: from the personal archive of P. Campos).



FIGURE 7. *Toshi Ichihyanagi music sheet*. (Source: <https://alchetron.com/>).

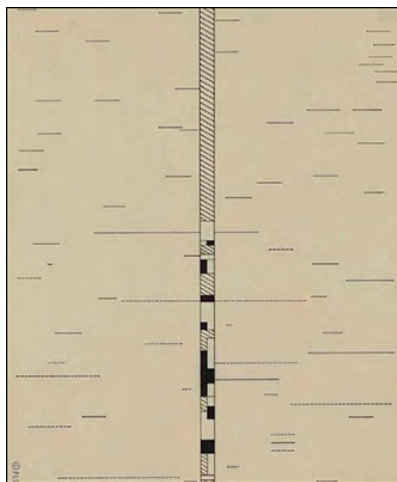


FIGURE 8. *Graphic scheme Toshi Ichiyanagi music sheet.* (Source: own creation of C. Aguirre).

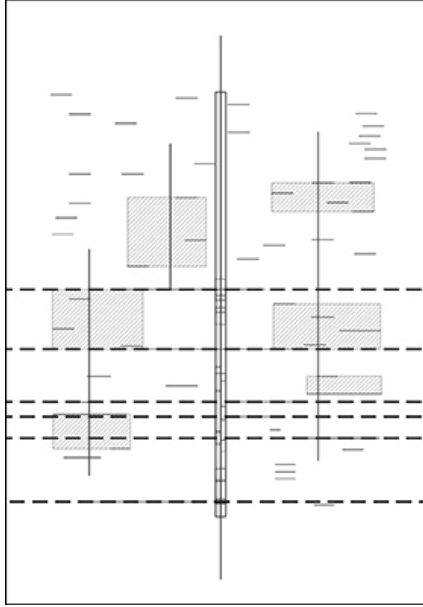


FIGURE 9. *Engraving by Peter Maverick of the plan of the University of Virginia, after Jefferson's drawing, 1826.* (Source: <https://www.wikiwand.com/>).

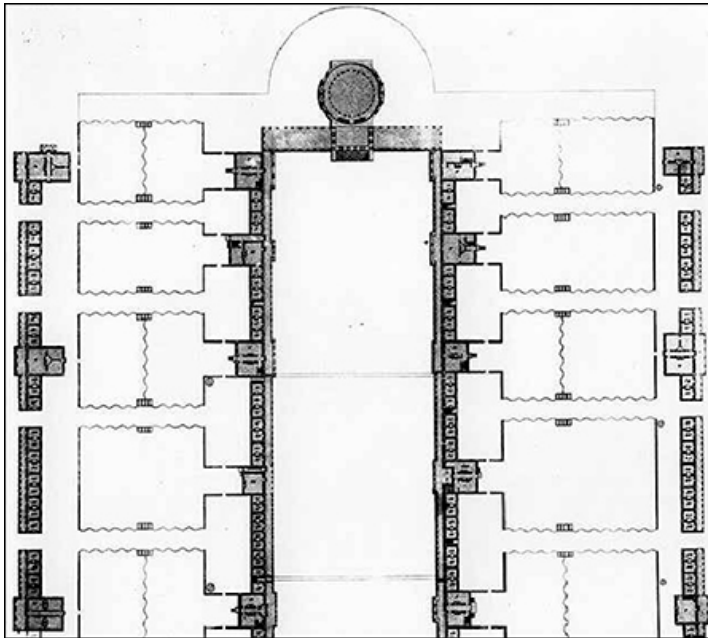
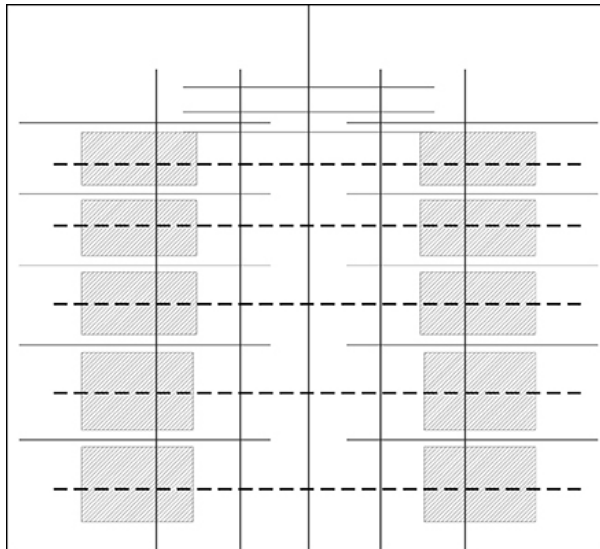


FIGURE 10. *Graphic scheme Engraving by Peter Maverick of the plan of the University of Virginia. (Source: own creation of C. Aguirre).*



5. Conclusions: Compositional Synergies as Potential Sources of Inspiration

The compositional synergies between Music and Architecture have been analysed, using a qualitative methodological comprehensive approach, illustrated with case studies taken from the panorama of musical works and university campuses. One of the main outcomes of the research is that by linking two disciplines impregnated with creativity, future design guidelines emerge whose innovation arises precisely from this relationship. As a living organism that is subject to be planned, a campus shares features with Music, as the space and time dimension. One of the outcomes of the case study carried out is that such a planning attitude must be developed, taking into account the premise that the conception of a university campus is not so much that of an urban-architectural object, but that of a whole process. Transcending the comparison between the two, it is confirmed that, when the limits of the domains of an area of knowledge are transcended, opportunities for cognitive progress emerge. Csíkszentmihály expressed about people dedicated to creativity that: «... when they are involved in what they are doing there is a tremendous joy and self confidence that comes from expanding limits of a domain» (Csíkszentmihály, 1995).

In such a conceptual approach lies the most proactive reading of the parallels between Music and Architecture: stimulating advances in the analysis of works, as well as in the future ideation of new creations. The creativity inherent in the mentioned parallelism can be extrapolated to other thematic scenarios (Luceño, 2018). As Laszlo Moholy-Nagy pointed out, a genius is the one who can connect elements whose relationship is not evident or obvious (Moholy-Nagy, 1947).

A final reflection would lead to valuing university campuses as urban-architectural realities, due to whose intrinsic features it is possible to recognize the existence of suggestive synergies with Music. As living organisms, they evolve through time, and must be correctly envisioned, through the elaboration of the adequate planning instruments. Planning implies a conception of space and time, similar to the performance of Music. The campus must be taken not just as a physical object, but as a process, as expressed earlier. A process which is interiorized by the person who experiences it as a mental sequence of dynamic images which corresponds to the dynamic essence of the teaching and learning activities hosted. Consequently, it begins to share the fluid features of Music. As explained throughout the present article, the compositional synergies between Architecture and Music can be discovered in existing cases, but they can inspire planning guidelines for future campus designs.

6. References

- ARNHEIM, R. (1977). *The dynamics of architectural form: based on the 1975 Mary Duke Biddle lectures at the Cooper Union* (vol. 376). Berkeley, CA: University of California Press.
- BAXTER, P. and JACK, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-556.
- CHARITONIDOU, M. (2019). Music as a Reservoir of Thought's Materialisation. In P. Assis and P. Giudici (eds.), *Aberrant Nuptials: Deleuze and Artistic Research* (pp. 101-120). Leuven University Press.
- COCHRANE, T.; FANTINI, B. and SCHERER, K. R. (eds.). (2013). *The emotional power of music: Multidisciplinary perspectives on musical arousal, expression, and social control*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199654888.001.0001>
- CSÍKSZENTMIHÁLY, M. (1995). Creativity across the life-span: A systems view. In N. Colangelo and S. Assouline (eds.), *Talent Development III* (pp. 9-18). Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
- GAINES, T. A. (1991). *The Campus as a Work of Art*. New York, NY: Praeger Publishers.
- GERRING, J. (2004). What Is a Case Study and What Is It Good for? *The American Political Science Review*, 98(2), 341-354.
- GIEDION, S. (2009). *Space, time and architecture: the growth of a new tradition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- HOLL, S. (2017). The Architectonics of Music. *PAJ A Journal of Performance and Art*, 39(2), 49-64. https://doi.org/10.1162/pajj_a_00363
- HOLLOWCHAK, M. A. (2014). *Thomas Jefferson's philosophy of education: A utopian dream*. New York, NY: Routledge.
- JENCKS, C. (2013). Architecture becomes music. *Architectural Review*, 233(395), 91-108.
- JUSLIN, P. N. and VÄSTFJÄLL, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and brain sciences*, 31(5), 559-575. <https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293>
- KERMAN, J. and TOMLINSON, G. (2012). *Listen*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's.
- LEAL, A.; CRUZ, B. and PÉREZ-DUARTE, A. (2021). Architecture and transformation in Mexico City's UNAM University Campus. *VLC Arquitectura*, 8, Issue 1, 151-171.
- LEOPOLD, C. (2005). Experiments on relations between Geometry, Architecture and Music. *Journal for Geometry and Graphics*, 9(2), 169-176.
- LUCENO, L. (2018). Study of the paradoxes of fashion. *dObra [s] Revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda*, 24(11), 188-201.
- LYNCH, K. (1960). *The image of the city*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- MARGULIS, E. H. (2007). Silences in music are musical not silent: An exploratory study of context effects on the experience of musical pauses. *Music Perception*, 24(5), 485-506. <https://doi.org/10.1525/mp.2007.24.5.485>
- MOHOLY-NAGY, L. (1947). *Vision in Motion*. Chicago, IL: Paul Theobald.
- NOWAK, R. and BENNETT, A. (2014). Analysing everyday sound environments: The space, time and corporality of musical listening. *Cultural Sociology*, 8(4), 426-442.
- POURZAKARYA, M. and AHMADZADEH, S. (2020). Comparative Study and Melodic Projective Interpretation of Music to Architecture with a Reflection on the Visual Elements of Point, Line, and Surface. *Glory of Art (Jelve-y Honar) Alzabra Scientific Quarterly Journal*. 12(2), 59-68. DOI: 10.22051/jjh.2020.27256.1427 https://jjhjour.alzahra.ac.ir/article_4914_ea60d-30869c595af8659a37e2bcf7ac8.pdf?lang=en
- SERAJ, S. H. (2017). Comparative Study of Music and Architecture from the Aesthetic View. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(1), 685-702. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i1.772>
- STERKEN, S. (2007). Music as an art of space: interactions between music and architecture in the work of Iannis Xenakis. *Ressonance: Essays on Intersection of Music and Architecture*, 1, 31-62.
- VARGA, B. A. (1996). *Conversations with Iannis Xenakis*. London: Faber & Faber.
- WILSON, R. G. (2009). *Thomas Jefferson's academical village: The creation of an architectural masterpiece*. Charlottesville, VA: University of Virginia Press.

VENTAJAS DE LA APLICACIÓN DE LA EXPRESIÓN CORPORAL PARA EL BIENESTAR DEL ALUMNADO

Body Expression: Advantages of its Application for the Well-Being of Pupils

Silvia GARCÍAS DE VES

Grupo de investigación en la Didáctica de la Actividad Física para la Educación, la Cultura y el Bienestar (DECUBIAF). Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC). Centre de Lleida y Universitat de Lleida (UdL)

Correo-e: sgarcias@gencat.cat

Mercè MATEU SERRA

Grupo de investigación Sistemas Complejos. Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC). Centre de Barcelona

Correo-e: mmateu@gencat.cat

Recibido: 29 de septiembre de 2022

Envío a informantes: 11 de octubre de 2022

Aceptación definitiva: 14 de diciembre de 2022

RESUMEN: El ser humano y la colectividad han recreado numerosas prácticas corporales que responden a las distintas dimensiones que desarrolla: praxica, social, expresiva, lúdica, social, laboral y/o afectiva, entre otras. La aparición de nuevas prácticas motrices no cesa, ya que la actualidad va configurando nuevos retos, nuevas formas de colaboración, originales formas de competición y, en definitiva, nuevas relaciones con nuestros cuerpos y con los de las personas que nos rodean. La práctica, tanto de clásicas como de incipientes modalidades, debe ir vinculada a un cuidado del cuerpo saludable. En el artículo se razona sobre la vinculación de las prácticas de Expresión Corporal y los lenguajes artísticos motores –especialmente la danza y el circo–, a la salud y el bienestar (físico, emocional, mental y social). Y lo hacemos explicando diferentes estudios realizados en torno a ese objetivo de salud. En España, durante el confinamiento se vio cómo las artes (música, danza, circo, entre otras) y la actividad física salían al rescate del bienestar generando relaciones positivas entre las personas que convivían en una casa y con el vecindario. Es por esta razón que se profundiza en las posibilidades que tiene el

docente de Educación Física para proponer prácticas de EC, generar impacto emocional positivo y sensación de bienestar.

PALABRAS CLAVE: bienestar; Expresión Corporal; tendencias Expresión Corporal; salud.

ABSTRACT: The human being and the community have recreated numerous bodily practices that respond to the different dimensions that they develop: praxical, social, expressive, playful, social, labor and/or affective, among others. The appearance of new motor practices does not cease, since the present is configuring new challenges, new forms of collaboration, original forms of competition, and ultimately new relationships with our bodies and those of the people around us. The practice of both classic and emerging modalities must be linked to healthy body care. The article discusses the link between the practices of Body Expression and motor artistic languages –especially dance and the circus–, to health and well-being (physical, emotional, mental and social). And we do it by explaining different studies carried out around this health objective. In Spain, the confinement saw how the arts (music, dance, circus, among others) and physical activity came to the rescue of well-being, finding positive relationships between the people who lived in a house, and with the neighborhood. It is for this reason that the possibilities that the Physical Education teacher has to propose CE practices, generate positive emotional impact and a sense of well-being are deepened.

Key words: well-being; Body Expression; trends Body Expression; health.

1. Introducción

UN BUEN ESTADO DE SALUD Y EL BIENESTAR SON aspectos que promueve la sociedad especialmente después de la pandemia. En ocasiones se ha hablado de promover una buena condición física, muchas veces a través de la educación física, y actualmente se pone especial atención en la salud mental. Ambas hacen referencia al ejercicio físico que realizamos como hábito, el tipo de alimentación (nutrición) que seguimos, la gestión emocional y la conciencia de nuestros pensamientos y patrones de conducta, entre otros aspectos. En el ámbito educativo se han realizado varios estudios respecto a las necesidades psicológicas básicas que responden al bienestar del alumnado (Amado *et al.*, 2012; Sánchez-Oliva *et al.*, 2014). También se han hallado estudios en el ámbito de la salud, que analizan los estados emocionales (Sáez *et al.*, 2014). Así como también la adherencia a la actividad física y la relación entre alimentación, imagen corporal y estado de bienestar (Muñoz *et al.*, 2019). Estas investigaciones se han realizado en educación y, escasamente, enfocadas en la aplicación específica de la Expresión Corporal (en adelante, EC) y sus beneficios. Por esta razón, este artículo revisa las evidencias bibliográficas y/o científicas que han enfatizado la experiencia de bienestar después de la práctica de actividades de EC.

2. Clasificación de las prácticas motrices: la EC y los lenguajes artísticos corporales

El concepto de lógica interna de una práctica motriz (Parlebas, 1981) explica cuáles son las relaciones que internamente se establecen entre los participantes, con el es-

pacio, con el tiempo y con los objetos de la misma. Parlebas propone especialmente dos criterios para la clasificación de las prácticas motrices: la presencia o ausencia de compañero o adversario y la presencia o ausencia de incertidumbre en el espacio de la práctica (ver Tabla 1).

Para poder situar las prácticas motrices que solicitan la expresión del individuo, necesitamos añadir un nuevo criterio de clasificación: la presencia o ausencia de solitud simbólica y expresiva en la práctica (ver Tabla 2). De forma que nos encontraremos con prácticas en las que está presente este criterio expresivo, como por ejemplo la danza (que es expresivo-simbólica), y prácticas que no requieren de esta solitud simbólica, como por ejemplo el básquet (que es prático-instrumental).

TABLA 1. Clasificación de las prácticas motrices (Parlebas, 1981; Mateu, 2010).

Criterio PROTAGONISTAS	
	Psicomotrices
Compañero (Č, Č) Comunicación motriz	Sociomotrices (cooperación)
Adversario (Ā, Ā) Contracomunicación motriz	Sociomotrices (oposición)
	Sociomotrices (cooperación-oposición)
Criterio ESPACIO	
Incertidumbre del medio (Ī, Ī)	Inestable

Nota * La C, A, E, I que lleven la distinción indican la ausencia de compañero en el caso de la C, de adversario en el caso de la A, de incertidumbre en el espacio en el caso de la I y de criterio expresivo en caso de la E.

TABLA 2. Las prácticas de EC en la clasificación de las prácticas motrices (Parlebas, 1981; Mateu, 2010)

CRITERIO EXPRESIVO (Ē, Ē)	Expresivo-simbólico (Ē)
	Práctico-instrumental (Ē)

Nota: La E con la línea encima o debajo significa ausencia del criterio expresivo-simbólico.

Las prácticas de EC desarrollan la función poética, simbólica y referencial del gesto. Abarcarían desde aquellas situaciones motrices en las que las propias acciones son el mensaje (función poética) hasta situaciones en las que el gesto remite a un tema, a una referencia externa a la propia práctica (función referencial), abarcando un amplio abanico de situaciones que van desde la espontaneidad a la comunicación a través del gesto y a la máxima codificación como lenguaje artístico. Pueden tener una naturaleza psicomotriz y/o sociomotriz cooperativa y pueden desarrollarse tanto en un medio estable como inestable (con incertidumbre informacional, en la naturaleza). Su especificidad es esencialmente cooperativa, con ausencia de adversario en la práctica, aunque puede haber adversario cuando entramos en el terreno de la ficción (por ejemplo, en la simulación de luchas). Ampliamos esta definición a los lenguajes artísticos de la

danza, del circo y del teatro del gesto, que tienen su base en la expresividad corporal (Mateu y Bortoleto, 2011).

La EC se utiliza con distintas finalidades: como actividad lúdica, social, estética, comunicativa, saludable, terapéutica, espiritual, especialmente como instrumento para el conocimiento desde el ámbito de la pedagogía y, desde la perspectiva artística, como técnica básica de las artes del espectáculo.

3. Tendencias actuales de la EC y bienestar

En este apartado se explican algunas de las tendencias que en la actualidad se desarrollan a partir de la expresión del cuerpo. A partir de la propuesta de Blouin Le Baron (1981) sustentada por otros/as autores/as (Villard, 2014; Mateu (2010, 2015)), destacan las tendencias artística, metafísica, psicológica y pedagógica (ver Tabla 3).

TABLA 3. Análisis de la EC según el área social que la contempla (Mateu, 2015, tema 1, p. 13).

ÁREAS QUE SIRVEN DE LA EC				
ÁREAS SOCIALES	Expresión como...	FINALIDAD	TIPO DE TRABAJO	CORRIENTE
ARTÍSTICA	FINALIDAD	PROFESIONALIZACIÓN	Segmentario, codificado, gramática corporal	ESCÉNICA
METAFÍSICA	MEDIO	MÁS ALLÁ DE LO FÍSICO	La creencia	METAFÍSICA
PEDAGÓGICA	MEDIO	EDUCATIVA	Relevancia global del cuerpo	EDUCATIVA
PSICOLÓGICA	MEDIO	SALUDABLE, TERAPÉUTICA	Toma de conciencia del inconsciente	TERAPÉUTICA

Seguidamente explicamos algunas ideas sobre cada una de las tendencias y profundizamos en su relación con el bienestar y la salud, con especial énfasis en las corrientes psicológica y pedagógica.

3.1. *Tendencia artística y bienestar (del intérprete y del espectador)*

En relación con la tendencia artística, en la actualidad se constata un desarrollo del número de espectadores y de asistentes a los espectáculos que tienen como base un arte del movimiento: danza, mimo, pantomima, teatro gestual o circo, entre otros. Podemos hablar de una expresión profesionalizada, con finalidad escénica, cuya base son las actividades corporales artísticas. Tanto el intérprete como el espectador necesitamos alimentar nuestra alma. Este sustento, en ocasiones, nos viene dado por la experiencia estética, de contemplación de un espectáculo. En las prácticas corporales

artísticas, el artista busca el perfeccionamiento, el desarrollo y el enriquecimiento del potencial expresivo que constituye el material de su actividad. Y el espectador comparte esta experiencia.

Las técnicas expresivas basadas en el ritmo y la relación con el espacio, como la danza, se entienden como la sucesión de posiciones, figuras y pasos organizados respetando un determinado código y según un ritmo musical, cuyo fin es la expresión y transmisión de ideas, sensaciones, sentimientos, etc. (Romero, 2000). Existe también la danza sin música que sigue el ritmo interno del individuo, e incluso aparece la danza libre como código no estereotipado. En la Tabla 4 se mencionan diferentes danzas según la mirada de diferentes autoras.

TABLA 4. Expresiones de Danza Contemporánea (Montávez 2012, pp. 74-75).

Montávez (2012) Expresiones de Danza Contemporáneas	
Pina Bausch (1940-200)	Danza Teatro En sus coreografías trata de retratar al ser humano con sus virtudes y defectos mostrando interés por aquello que les mueve en lugar de poner especial atención en el movimiento
Steve Paxton (1939)	Contact Improvisation o Danza Contacto (danza como diálogo corporal) Danza basada en el intercambio de peso entre compañeros Pérdida del equilibrio Trabajo de caídas Se inspira en ejercicios de Aikido
Butoh por Hijikata (1928-1986)	Danza de la oscuridad Su trabajo se centra en la corporalidad y el trasfondo preindustrial de Japón, experimentando un cuerpo cercano a la naturaleza, contra la cultura y la técnica
Butoh por Kazuo Ohno (1906-2010)	Un Butoh menos oscuro, más espiritual, donde el autocontrol, la suavidad, la elegancia y la belleza creaban un espectáculo poético de gran expresividad

El circo es otro lenguaje corporal, artístico, social y terapéutico que ha evolucionado desde el circo clásico, en el que aparecían de forma central los animales salvajes, al circo contemporáneo, conocido mundialmente a través de las representaciones del Cirque du Soleil y Dragone, entre muchas otras compañías. Las técnicas circenses son muy variadas y algunos ejemplos se observan en la Tabla 5, en que Mallet y Bortoleto (2007) exponen una clasificación de proyecto pedagógico en EF según las modalidades del circo, las acciones motrices y el tamaño del material.

TABLA 5. Técnicas circenses (Mallet y Bortoleto, 2007).

ACTIVIDADES CIRCENSES	ELEMENTOS UTILIZADOS
Actividades de equilibrio (equilibrista, funámbulo/a)	Zancos, bola de equilibrio, sobre rulo americano, montañas de sillas, monociclo, ciclo (los objetos o materiales sobre los que se encuentra pueden estar estáticos o en movimiento), entre otros.
Actividades de rotación	Rueda alemana, la lira o círculo, rueda Cyr, entre otros.
Manipulaciones de objetos (malabaristas)	Mazas, diábolo, palo de diablo, barras de fuego, boleadoras, entre otros.
Habilidades gimnásticas (acróbatas aéreos)	Trapezio dinámico y estático, aro, telas, <i>straps</i> , entre otros.
Habilidades gimnásticas (acróbatas)	Sobre materiales como <i>fast track</i> , barras simétricas y asimétricas, trampolín, tramp Wall (cama elástica con pared), entre otros.
Habilidades acuáticas (acróbatas acuáticos)	Procedentes de la natación sincronizada o de saltos, trampolín al agua.
Especialistas del gesto (<i>clown</i>)	Utilizan el lenguaje del cuerpo para expresar ideas con humor sobre onomatopeyas o con algún apoyo de sonidos de <i>sampler</i> (efectos de sonido que exageran algunos gestos o acciones).
Especialistas en danza (bailarines/as)	Los movimientos danzados han estado siempre presentes en el circo contemporáneo por parte de todos los/las participantes, de tal modo que los/las especialistas que no intervenían en la escena que se estaba representando rellenaban ese momento con movimientos dancísticos o posturas además de formar parte de la seguridad y apoyo al especialista. Actualmente la danza tiene más presencia en los espectáculos de circo contratando especialistas de danza.
Músicos y cantantes	Creadores de la conducción del espectáculo en tiempo y espacio, es decir, creando ambientes, alternando los espacios de arena y alturas del lienzo, así como también escenas que intrigan y emocionan al espectador (Bolognesi, 2018).

Son escasos los estudios que analizan la percepción del intérprete o del espectador en relación al bienestar obtenido con la práctica artística. Aun así, mencionamos algunos de ellos. En relación con el significado y los valores que emergen de la contemplación de un espectáculo de danza contemporánea, Moisis (2022), a través de entrevistas semiestructuradas y creación de *collages* con 21 personas, explica la creación de valor en las experiencias de los/las espectadores/as, como oportunidad para verse afectados y permitir el desarrollo de sí mismos y de la propia comprensión a través de las coreografías. Los/las espectadores/as juegan así un papel activo en la creación de valor en el ecosistema cultural-cognitivo de las artes escénicas.

Algunos estados emocionales han sido analizados en el transcurso del antes y el después de la realización de coreografías de EC por parte de 160 alumnos y alumnas universitarios. En el estudio, Mateu *et al.* (2021) muestran como el planteamiento de

evaluación llevado a cabo influyó sobre sus estados de ánimo produciendo una reducción en los valores emocionales de la depresión y la ira, lo que demuestra su potencial para interactuar positivamente en el estado de ánimo del alumnado o bien los/las estudiantes desde el lenguaje corporal y la danza.

Prior (2017) analiza la experiencia del alumnado (entre 9 y 12 años), tras participar como intérpretes en un concurso de danza, el Vaslav Nijinski. Después de aplicar un proyecto de buenas prácticas para participar en concursos de danza, demuestra cómo se desarrollan competencias vinculadas al bienestar, que los/las estudiantes de danza necesitan para convertirse en bailarines o bailarines que disfrutan de la interpretación de la danza.

En relación con esta tendencia escénica, cabe mencionar la relación de la EC, la danza y el circo con la discapacidad, de forma que hay varias compañías que desde un punto de vista artístico trabajan en la creación de coreografías o producciones con personas que tienen alguna discapacidad, bien sea física, cognitiva o sensorial. Estamos hablando de compañías como *Liant la Troca*, *Psicoart*, el proyecto *Junts en acció* o la compañía de *circo Bombeta*, que fomentan la inclusión de las personas con discapacidad en el sector artístico. Estaríamos pues a caballo de la corriente artística y la tendencia vinculada con la salud.

3.2. *Tendencia metafísica y bienestar*

En relación con la tendencia metafísica de la EC, se tiende a potenciar lo natural y espontáneo en el ser humano, tratando de ir «más allá de lo físico». Se sirve del cuerpo como medio, y utiliza técnicas y filosofías enraizadas en Oriente que permiten esa fusión con el universo y esa unión entre cuerpo y espíritu. Zen, yoga, meditación, conciencia del cuerpo, masaje, relajación... son algunas de estas técnicas expresivas que permiten satisfacer ese impulso metafísico y que guardan una relación singular con las técnicas introyectivas. También técnicas educativo-somáticas (métodos como la eutonía de Alexander, la antigimnasia de Berthérat, el método Feldenkrais o la colocación postural, entre otras), y terapéuticas (como la danza-movimiento-terapia). Es por este motivo que se vive una nueva etapa donde el proceso de interiorización, el hecho de mirar hacia dentro con las prácticas introyectivas (Lagardera, López y González, 2014; Rovira, 2010; Rovira, López-Ros, Lagardera, Lavega y March, 2014), se convierte en una práctica de masas.

Ante todo, va a ser necesario en cualquier tipo de práctica trabajar el autoconocimiento sensitivo (Rovira, 2010), o sea la capacidad de tomar conciencia de nuestras sensaciones, prestarles atención y aprender a discriminar el estado de cualquier parte u órgano del cuerpo. Esto se consigue con el trabajo de las prácticas introyectivas, que estimulan y activan nuestra sensibilidad, para tomar conciencia de nuestra existencia sensitiva y aprender a autorregularnos en busca del equilibrio psicósomático, gracias a la acción motriz consciente, la búsqueda del autoconocimiento, el control corporal y el equilibrio psicósomático (Lagardera y Lavega, 2003). De esta forma, y antes que expresarnos y comunicar, el cuerpo se «impresiona», mostrando sensibilidad hacia uno/a mismo/a, hacia los otros y hacia el entorno (proceso de impresión, expresión y comunicación).

Respecto a estas prácticas, Rovira (2012) y Rovira y Rifé (2020) explican que 97 alumnos universitarios, tras una intervención de cinco semanas de práctica de atención plena, señalan sus beneficios en relación con el mindfulness, el estrés percibido, la angustia mental y la autoeficacia.

3.3. *Tendencia de la EC vinculada a la psicología, la salud y el bienestar*

Algunas prácticas psicoterapéuticas utilizan la EC como reveladora de ciertos aspectos del individuo, con el propósito de alcanzar una modificación de esta personalidad y subsanar las alteraciones que manifiesta. Se utilizan situaciones dramáticas significativas, con ejercicios corporales desencadenantes de energía como la voz, el grito, el personaje, y el lenguaje corporal. Montávez (2012) en su tesis explica el origen de algunas técnicas corporales. Es interesante observar como muchas de las propuestas están vinculadas a la salud y el bienestar. Las prácticas corporales terapéuticas y saludables buscan el bienestar holístico. La individualización transforma el antiguo modelo de la confianza en uno mismo a través del trabajo muscular, a principios del siglo XX, en un modelo de «autorrealización» mediante el trabajo corporal interior (Montávez, 2012). Ver Tabla 6.

En el ámbito de la salud se han hecho estudios relativos por ejemplo a la imagen corporal, la anorexia y la EC. Se realizó un estudio sobre la imagen corporal (Callorda, 2010) con una intervención de EC en doce chicos y chicas que padecían anorexia, de la Unidad de Trastornos de la conducta alimentaria del *Hospital Universitari Mútua de Terrassa*, con resultados altamente satisfactorios en cuanto a la mejora de su autoimagen.

En el libro de Pellicer (2015), se explica, a través de numerosos estudios, que la neurociencia expresa, demuestra y justifica la necesidad de acción motriz, así como los beneficios de ésta, tanto para la salud del cuerpo físico como para otras dimensiones de la salud, como la mental, la emocional, la social y la interior. Y en concreto en el capítulo dedicado a la salud emocional se relaciona la EC con la salud y el bienestar emocional.

Igualmente, un estudio sobre la educación emocional a través de la danza (Górriz *et al.*, 2019) evidenció una mejora en la conciencia corporal, el reconocimiento y la representación de los estados de ánimo en adolescentes entre 13 y 16 años, tras una intervención de cuatro sesiones de danza.

TABLA 6. Técnicas corporales. Creada a partir de ideas citadas en Montávez (2012, pp. 70-73).

Nombre	Año	Finalidad	Metodología
Relajación progresiva de Jacobson	1934	Combatir la tensión muscular y la ansiedad emocional	Progresión, segmentada, rítmica y analítica que recorre todos los grupos musculares en acciones opuestas de contracción/relajación de manera consciente.
Técnicas proyectivas de Silder	Años 40	Mejorar la autoestima Aumentar la capacidad afectiva y expresiva Reducir reacciones defensivas	Intervención creativa y exploratoria a través de movimientos corporales (lenguaje no verbal).
Danzaterapia de Marian Chace	Década de los 40	Mejorar física y psicológicamente a los pacientes	Movimiento empático, comunicativo y danzas étnicas en tratamientos. Chiklin y Schmais proponen en acciones corporales, el simbolismo (uso de la imaginación), relación terapéutica en el movimiento (habilidad para recibir y reaccionar a las expresiones emocionales del paciente) y actividad rítmica para facilitar y sostener la expresión de pensamientos y sentimientos de una manera organizada y controlada.
Llega a España con Schinca	Años 60		Estímulos de la danzaterapia: la palabra, las artes visuales, interacción con objetos, la música, los juegos imaginativos... y sus ejes, el cuerpo y el movimiento expresivo.
María Fux y Graciela Luciani	Años 70		
Bartenieff (discípulo de Laban)	Década de los 40	Objetivo educativo: Desarrollar el movimiento de manera eficiente y expresiva, enfatizar los aspectos espaciales e incorporarlo a una organización motora competente	El movimiento es la clave para la integración de la expresión física y emocional, unificando el cuerpo y la mente, estableciendo un equilibrio entre las demandas que provienen del mundo interno y externo de la personalidad, integrando aspectos subjetivos y objetivos.
Eutonía de Alexander (discípulo de Dalcroze)	1957	Alcanzar una conciencia más profunda de su realidad corporal y espiritualidad como verdadera unidad	Desarrollo del tacto y el contacto consciente, la percepción de la piel, la toma de conciencia de la ubicación de los huesos, la postura, el equilibrio de fuerzas en la dinámica del movimiento.

Antigimnasia de Thérèse Berthérat	1947	Conseguir el bienestar físico y psíquico	Movimientos sutiles, precisos y exactos, que tienen en cuenta los pensamientos, las emociones y los sentimientos, respetando la totalidad y la integridad de la estructura corporal y las leyes mecánicas que rigen el cuerpo (método Mézières).
Método Feldenkrais	Década de los 50	Mejorar el bienestar general y la actitud ante la vida	Método diseñado para tomar mayor conciencia de la integración del cuerpo y la mente. Perfeccionamiento personal del movimiento corporal.
Sistema Consciente para la Técnica de Movimiento de Fedora Aberasturi	1985	Profundizar en el conocimiento personal para tener acceso al control de las emociones a través del control de las tensiones corporales	Liberación de las articulaciones y relajación de la lengua con el pensamiento puesto en ella. Resonancias corporales con la palabra y después con el centro magno que es aquel que permite, al ser humano, ver hacia fuera y hacia dentro del mismo relajando tensiones de nuestro cerebro y de toda la red neuronal.
Bioenergética de Alexander Lowen y John Pierrakos	Década de los 50	Liberar tensión o energía estancada en alguna parte del cuerpo Alcanzar la armonía y el estado de gracia o espiritualidad del cuerpo	Lectura corporal, relaciones entre el carácter y estructura física, propuestas psicoemocionales.
Psicomotricidad de Picq y Vayer, Le Boulch, Lapierre y Acoururier	Años 60	Educar a través del movimiento Identificarse con personajes sociales Comprender actitudes que le permitan intercambiarse con los otros	El ser humano expresa siempre por medio del gesto inconsciente su afectividad directa y espontánea, pero es así mismo capaz de expresar conscientemente conceptos abstractos, sentimientos imaginados, nociones perceptivas racionales [...]. El gesto consciente se hace significativo expresando un significado afectivo o racional (Lapierre y Acoururier citado por Montávez 2012, p. 78).
Biodanza de Rolando Toro	1965	Despertar en uno/a mismo/a el don de la expresión y volver a colocar la experiencia de los lenguajes en su perspectiva original y siempre actual: la creación Tiene como fin educativo estimular la afectividad en el ser humano	Una metodología vivencial donde aprendizaje cognitivo, vivencial y visceral están presentes. La biodanza combina la música, el movimiento, el ritmo, el arte y la ternura (Paymal, 2008, p. 253).

Terapias Corporales	Década de los 70	Utilizar el cuerpo, sus vivencias y sus posibilidades expresivas como mediador para la terapia	Empiezan a difundirse las técnicas californianas que entienden el cuerpo como enérgico y dinámico, en lugar de cinemático. Algunas de estas técnicas psicoterapéuticas son los grupos de encuentro, los grupos de creatividad, los grupos de cambio, los talleres de relajación, las terapias gestálticas (Motos citado en Montávez, 2012, p. 78).
---------------------	------------------	--	--

De igual forma, cabe destacar los estudios relacionados con la danza y la mejora de la calidad de vida (Padilla, 2019), la danza y las personas mayores, la danza y las personas con discapacidad o los proyectos de danza con un enfoque social y comunitario. En su aportación, Padilla señala las intervenciones que desde la danza han aportado beneficios para la salud mental, el rendimiento académico, la disminución del IMC, una mejora en el perfil cardiovascular, una reducción del riesgo de mortalidad cardiovascular, así como una mejora del equilibrio, la fuerza y la agilidad, beneficios debidos a la integración del trabajo exterior del cuerpo con el interior psíquico.

3.4. *Tendencia de la EC vinculada a la educación. Corriente pedagógica*

Las actividades de expresión se han integrado en las instituciones escolares y los currículos educativos para contribuir a la educación global del alumnado. Contribuyen a ello desde su especificidad y en relación interdisciplinar con propuestas de otras áreas escolares. En el marco de las instituciones escolares o recreativas, donde el polo esencial de la actividad es la persona, durante unos años se contempló la expresión en la escuela como sinónimo de liberación, espontaneidad e individualidad. Las aportaciones más recientes de los/las autores/as completan la visión de la expresión con la tendencia a la técnica, al aprendizaje y a la comunicación.

El sentido de bienestar, por tanto, se ve perjudicado por ciertas circunstancias. Cabe decir que la enfermedad, la marginación y el fracaso escolar son reflejo de la cultura (Ugena, 2014). Las escuelas son un reflejo de la sociedad y en algunas de ellas se encuentra un elevado índice de violencia escolar produciendo la deserción del sistema educativo. En el sistema educativo se han observado problemas de rendimiento escolar conformando una de las mayores preocupaciones entre las familias, los/las docentes y los/las propios/as niños/as afectados/as. Existe un número elevado de escolares que presentan un rendimiento escolar insuficiente, base del fracaso escolar (Mérida, Serrano y Taberner, 2015). Este se puede atribuir a una ausencia de la educación emocional en el ámbito educativo, aunque también la familia debe ser partícipe del trabajo desarrollado en la institución educativa y su apoyo es fundamental.

Sabiendo que el fracaso escolar viene determinado por el entorno, las relaciones y cómo se siente en clase será necesario preguntarnos de qué manera podemos acompañar al estudiante en este camino que, al menos en España, es obligatorio. Este hecho nos llevó a valorar y buscar si existe literatura que exprese si las experiencias de EC generan beneficios u emociones positivas que promuevan el bienestar y la motivación del alumnado en la comunidad educativa.

En caso de que la mejora comunicativa mejore la satisfacción de los individuos, esta puede contribuir a reducir los niveles de fracaso escolar entre los/las alumnos/as (Montesinos, 2015). No es raro escucharles decir que la EC les está haciendo bien o que les ha ayudado mucho en su vida sin especificar qué tipo de beneficio les aporta (Caballero, 2018).

Así pues, para superar estas limitaciones es necesario que las instituciones educativas comprendan los beneficios de otros modelos pedagógicos y se involucren activamente. Además, deben ser conscientes de que hoy en día el currículum debería organizarse de otro modo, basándose en acciones y logros eficaces. Ya que una de las principales causas del fracaso y abandono escolar es que vivimos en un contexto de cambio continuo y rápido. Sin embargo, el aula sigue anclada en el pasado y la educación no se adapta a dichos cambios. Es por ello que el alumnado quiere aprender de otra manera, participar activamente en su propio proceso de aprendizaje y que éste conecte de forma clara con su realidad. Así pues, se necesitan pedagogías innovadoras que les hagan ver que el tiempo que pasan en su educación tiene verdaderamente valor. Pero todo esto no será posible si el currículo y los/las docentes están centrados en la mera transmisión de conocimientos, en lugar de proporcionar a su alumnado experiencias que permitan desarrollar habilidades y coleccionar herramientas para llegar a ser quienes quieren ser y les ayuden a aprender a aprender durante su vida (Sánchez *et al.*, 2018).

Armada (2017) puso en práctica un programa específico de EC para estudiar la respuesta frente a las capacidades emocionales y psicosociales obteniendo resultados positivos al respecto. Algo similar observó Montesinos (2015), el alumnado que recibía las enseñanzas de EC y técnicas expresivas corporales sufría cambios importantes y positivos en su conducta, así como en la relación entre ellos. Añade que estas transformaciones casi siempre eran asociadas por el alumnado a elevados índices de bienestar, de felicidad, de expresión placentera de las pulsiones del mundo interior, así como de confort y acogida en el seno del grupo, lo que se traducían en un aumento del rendimiento y un asistir a clase con mayor entusiasmo y compromiso. Y aunque estaban trabajando la rama artística de la EC y en consecuencia no hacían actividades de naturaleza pedagógica o terapéutica, los sujetos mostraban un alto índice de movilidad en sus concepciones íntimas, en la percepción del otro, caracterizándose por una comunicación mucho más placentera, fundamentalmente afectuosa y acogedora, lo que se traducían en un alto nivel de bienestar (pp. 25 y 26). Cabe añadir que Armada (2017), durante su práctica docente, había observado cambios conductuales que se daban, año tras año, en los sujetos que se prestaban al aprendizaje de la EC. Estos cambios no eran aislados ni esporádicos, sino frecuentes y presentaban beneficios a nivel colectivo dando lugar a relaciones más gratificantes y sinceras, tales como una mayor aceptación de las peculiaridades de cada uno, mayor disponibilidad a la no manipulación, mayor facilidad para expresar los sentimientos y más integración en el grupo; y, de manera individual, el alumnado expresaba mayor bienestar personal y mayor autopermisión para sentir (p. 28).

De un modo similar, las prácticas con percusión corporal como la *Esku Dantza* también modifican los estados de ánimo, disminuyendo los estados de rabia, fatiga y depresión y aumentando los de vigorosidad (Garcías *et al.*, 2022a).

En la situación de pandemia se intercambiaron, haciéndose incluso virales, mensajes e imágenes en los que la actividad física y la música eran las actividades que más

se estaban realizando en las casas durante el confinamiento (ver Figura 1). Mostrando que aquellas asignaturas que en otros tiempos se denominaron «Marías», consideradas por algunos como menos importantes y con poco crédito académico, eran las que estaban reestableciendo el equilibrio emocional y familiar e incluso entre vecinos.

FIGURA 1. Imágenes compartidas en redes durante el confinamiento en España (2020).



Todo lo comentado se vincula a la conclusión a la que llegan Motos-Teruel y Navarro-Amorós (2021), donde lo que pretenden es animar al colectivo de docentes que quieran utilizar las estrategias didácticas propias de las artes para dinamizar el aula a no tener miedo a implementarlas, a plantear cambios sistémicos que incidan sobre el entorno escolar como un todo orgánico y a que se pregunten qué es lo que hay que cambiar para motivar a los y las adolescentes. Y evitar así el abandono escolar, sin caer en la sobreestimulación de las pantallas y hacer de éstas unas aliadas para el aprendizaje autónomo.

En relación a estudiantes universitarios, Romero *et al.* (2017) explican que la vivencia emocional es un aspecto clave para promover el bienestar del alumnado desde la educación física. Este trabajo examinó los efectos de tres tipos de prácticas psicomotoras sin presencia de compañeros y de adversarios (juegos, EC e introyección) sobre el estado emocional de mujeres y hombres. Participaron 358 estudiantes de 4 universidades españolas. Tras cada actividad los/las estudiantes cumplimentaron el cuestionario validado de juegos y emociones (*Games and Emotion Scale*, GES), indicando la intensidad experimentada en emociones positivas, negativas y ambiguas. Se confirmó que los tres tipos de prácticas funcionan como subdominios específicos en la vivencia emocional. Los hombres expresaron emociones más intensas que las mujeres, aunque ambos sexos tuvieron un comportamiento emocional similar en la expresión e introyección. Las mujeres registraron valores inferiores en los juegos motores.

Otra propuesta de EC en educación superior es la de Garcías (2021), quien, con dinámicas de percusión corporal, analiza el estado de bienestar de 110 estudiantes universitarios, con edad comprendida entre 18 y 34 años, concluyendo que estas prácticas satisfacen las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y, sobre todo, de relación.

De igual forma, se ha recogido la influencia de la EC y la danza en la expresión de las emociones de 45 alumnos de 4.º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria en tiempo de pandemia en el estudio realizado por Puighermanal (2021). Los resultados indican que el contenido de EC y danza ayuda a reflexionar e identificar las emociones, pero es necesario un largo periodo de tiempo para observar resultados.

Para terminar, otro aspecto a destacar como ejemplo de los beneficios e importancia en la propuesta de actividades de EC es la que Garcías *et al.* (2022b) proponen como actividades de extensión universitaria, quienes, entre otros objetivos y beneficios comentados anteriormente, pretenden promover la adherencia a la actividad física y han alcanzado aumentar el número de practicantes en actividades de danza, circo y EC, algo que sorprende en una institución por no ser una práctica deportiva reglada y fuera del ámbito académico. Otro beneficio de estas prácticas de extensión universitaria de EC son los encuentros interuniversitarios que organiza la Asociación de Actividad Física y Expresión Corporal (AFYEC) ya que, según el estudio de Garcías *et al.* (2022c), los/las participantes verbalizaron haber creado lazos afectivos y despertar el sentimiento de grupo, entre otros aspectos.

4. Conclusiones

La EC recoge infinidad de modalidades de expresión creadas por el ser humano y que según se implementen, además de generar conocimiento motor, del propio cuerpo, pueden generar emociones positivas respecto a uno/a mismo/a y hacia los demás, cambiar estados emocionales como calmar o activar, tener la capacidad de expresar mensajes en diferentes lenguajes corporales, desarrollar una capacidad crítica y reflexiva, crear vínculos y sentimiento de grupo, despertar curiosidad y motivación intrínseca por estas prácticas, promover adhesión a la actividad física, etc. Por tanto, las prácticas motrices de EC pueden utilizarse para el cuidado de las personas. El sistema educativo planteado actualmente, conjuntamente con algunas características de la historia de la persona (trastornos de aprendizaje, de conducta, ausencia de miembros de la familia –padre-madre–, entornos con un nivel socioeconómico bajo, etc.), dificultan el desarrollo integral de la persona en la escuela y los institutos y agravan su malestar. Sabiendo que determinadas prácticas de EC tienen una repercusión positiva sobre la salud y el bienestar del ser, se pretende concienciar al profesorado de Educación Física, a las instituciones y a las familias de la relevancia de la misma, para así aflorar una motivación intrínseca y animar a formarse en esta materia.

Sea como sea es un área de conocimiento y experiencia reclamada por el currículo educativo, y qué mejor forma que proponerla desde una mirada psicoeducativa en la que se utilice su potencial transformador y de cuidado del ser dentro del sistema educativo, generando espacios educativos saludables donde expresarse libremente, reconocerse a uno/a mismo/a con todo el potencial, aceptar y respetarse a uno/a mismo/a y al otro, sentir y tener la capacidad de compartir las propias emociones, desarrollar la escucha interna y la escucha activa de los otros, así como reflexionar y tener una actitud crítica.

5. Bibliografía

- AMADO, D.; SÁNCHEZ-MIGUEL, P. A.; LEO, F. M.; SÁNCHEZ-OLIVA, D. y GARCÍA-CALVO, T. (2012). Adaptación a la Expresión Corporal del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 867-884.
- ARMADA, J. M. (2017). *La EC como herramienta para el desarrollo de habilidades socioafectivas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad de Córdoba.
- BLOUIN LE BARON, J. (1981). *L'expression corporelle: analyse socio-culturelle de l'activité et ses pratiquants*. Thèse de 3ème. Cycle en Sciences de l'Éducation. Université Paris V.
- BOLOGNESI, M. F. (2018). The new-old circus. *Revista Moringa - Artes do Espectáculo*, 9(2), 55-62.
- CABALLERO, D. (2018). *Socialisations et institutionnalisation des pratiques corpo-expressives en Espagne*. Tesis doctoral. Université Toulouse.
- CALLORDA, Y. (2010). *Técnicas de expresión y pacientes con trastornos alimentarios*. Trabajo Final de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Hospital Universitari Mútua de Terrassa, Unidad de trastornos de la conducta alimentaria (UTCA). Diari INEFC març, 6. https://issuu.com/xeugg/docs/diari_inefc_2010.
- GARCÍAS, S. (2021). La Percusión Corporal en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Satisfacción y/o Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas de los estudiantes universitarios. En O. Buzón-García, C. Romero-García y A. Verdú (eds.), *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (pp. 2611-2637). Madrid: Dykinson, S. L.
- GARCÍAS, S., JOVEN, A. y LORENTE-CATALÁN, E. (2022a). Percusión corporal a través de la Esku Dantza. Efectos sobre las emociones en estudiantes de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (45), 326-336. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91463>
- GARCÍAS, S.; MATEU, M.; SPADAFORA, L. y ARMADA, J. M. (2022c). Sentimientos y aprendizajes que emergen del Encuentro Interuniversitario de Expresión Corporal. *Retos*, 45, 1076-1086. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91461>
- GARCÍAS, S.; SPADAFORA, L. y MATEU, M. (2022b). Evolución y estado actual de la Gimnasia para Todos en el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC), centro de Lleida (España). En *XI Forum de Gimnasia Para Todos (GPT)*. Campinas.
- GÓRRIZ, J.; GARCÍAS, S. y MATEU, M. (2019). Conciencia corporal, reconocimiento y representación de los estados de ánimo: educación emocional a través de la danza. En *Actas XIII Congreso Internacional FEAEDEF sobre la enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar y II congreso Red Global*. Sevilla, 794.
- LABRADOR, V. (2016). *La intervención docente y sus efectos en la conducta del alumnado con TDAH en educación física: un estudio de casos*. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa).
- LAGARDERA, F. y LAVEGA, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- LAGARDERA, F.; LÓPEZ, C. y GONZÁLEZ, O. (2014). *Las conductas motrices introyectivas*. Lleida: Grup d'Estudis Praxiològics de l'INEFC de la Universitat de Lleida.
- LARA-APARICIO, M.; MAYORGA-VEGA, D. y LÓPEZ-FERNÁNDEZ, I. (2014). Evolución legislativa del sistema educativo español en torno a la EC. *Educación a través del deporte: actividad física y valores*, 589-594.
- LEARRETA, B. y RUANO, K. (2021). *El cuerpo entra en la clase. Presencia del movimiento en las aulas para mejorar el aprendizaje*. Madrid: Narcea, S.A.
- MALLET, R. y BORTOLETO, M. A. C. (2007). Educação Física Escolar: Pedagogia e Didática das Atividades Círcenses. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 171-189.
- MATEU, M. (2010). *Estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales: Cirque du Soleil* (1986-2005). Universitat de Barcelona.

- MATEU, M. (2015). *Apunts de l'assignatura d'Expressió Corporal i Dansa*. No publicat. INEFC Barcelona.
- MATEU, M. y BORTOLETO, M. A. C. (2011). La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME). *Emancipação*, Ponta Grossa, 11(1), 129-142, 2011. <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>
- MATEU, M.; GARCÍAS, S.; SPADAFORA, L.; ANDRÉS, A. y FEBRER, E. (2021). Student Moods Before and After Body Expression and Dance Assessments. Gender Perspective. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.612811>
- MATEU, M.; PEIRAU, X.; IRURTIA, A.; PLANAS, T. y TORRENTS, C. (2013). Effects of a specific physical activity program on fitness in post-menopausal women. En N. BALAGUÉ, C. TORRENTS, A. VILANOVA, J. CADEFU, R. TARRAGÓ y E. TSKAIDIS, *Book of Abstracts 18th. annual Congress of the European College of Sport Science*. Barcelona. https://www.researchgate.net/publication/312136596_Effects_of_a_specific_physical_activity_program_on_fitness_in_post-menopausal_women
- MÉRIDA, R.; SERRANO, A. y TABERNERO, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 149-162. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.182391>
- MOISIO, S. (2022). *Balancing acts in spectatorship. Dynamics of value creation in audience experiences of contemporary dance*. Doctoral dissertation. Faculty of Arts. University of Helsinki.
- MONTÁVEZ, M. (2012). *La EC en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- MONTESINOS, D. (2015). *Efectos de un Programa de EC (Técnicas Expresivas Corporales) sobre la Cantidad y Calidad Comunicativa en Alumnado de Bachillerato*. Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2171.2482>
- MOTOS-TERUEL, T. y NAVARRO-AMORÓS, A. (2021). ¿Qué cambiar en la didáctica de las enseñanzas artísticas en tiempos de pandemia? *DIDACTICAE*, (10), 122-138. <https://doi.org/10.1344/did.2021.10.122-136>
- MUÑOZ GONZÁLEZ, V.; GÓMEZ-LÓPEZ, M. y GRANERO-GALLEGOS, A. (2019). Relación entre la satisfacción con las clases de Educación Física, su importancia y utilidad y la intención de práctica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 479-491. <https://doi.org/10.5209/iced.57678>
- PADILLA, C. (2019). Dance and quality of life. AFYEC- Performing Arts and creativity to transform society and education. Book of abstracts 30th FIEP World Congress, 14th FIEP European Congress 2nd FIEP Catalan Congress, 54.
- PARLEBAS, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: INSEP.
- PELLICER, I.; LÓPEZ, L.; MATEU, M.; MESTRES, L.; MONGUILLOT, M. y RUIZ, J. V. (2015). *NeuroEF. La revolución de la Educación Física desde la neurociencia*. INDE.
- PRIOR, N. (2017). *El papel de la competición amateur en els ensenyaments de dansa. Elaboració d'una guia de bones pràctiques per competir en dansa*. Treball final de grau especialitat Pedagogia de la dansa. Conservatori Superior de Dansa de l'Institut del Teatre de Barcelona.
- PUIGHERMANAL, A. (2021). *Influencia de la EC y la danza en las emociones de alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria en tiempo de pandemia*. Trabajo Final de Máster de Formación del Profesorado en Enseñanza Secundaria. INEFC-UB, Barcelona.
- ROMERO, M. R. (2000). *Análisis de la mejora de la sincronización motriz a estímulos sonoros isócronos, en sujetos de Educación Secundaria sometidos a un programa de intervención educativa centrado en los Estilos de enseñanza*. Universidad de Zaragoza.
- ROVIRA, G. (2010). Prácticas motrices introyectivas: Una vía práctica para el desarrollo del competencias socio-personales. *Acciónmotriz*, (julio-diciembre), 12-19.

- ROVIRA, G. (2012). El Desarrollo de Competencias Personales y Sociales a través de las Prácticas Motrices Introyectivas. *Motricidad y Persona*, 11, 65-72.
- ROVIRA, G.; LÓPEZ-ROS, V.; LAGARDERA, F.; LAVEGA, P. y MARCH, J. (2014). Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 105-125. <https://doi.org/10.6018/j/194111>
- ROVIRA, G. y Rifé, I. (2020). Paso a paso en la atención plena. En I Congreso Internacional Ciencia, consciencia y desarrollo. Filosofía y práctica de la atención plena.
- RUANO, K. (2004). *La influencia de la EC sobre las emociones: un estudio experimental*. Universidad politécnica de Madrid.
- SÁEZ, U.; LAVEGA, P.; MATEU, M. y ROVIRA, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>
- SÁNCHEZ, E.; ROMERO-NARANJO, F. J.; TRIVES-MARTÍNEZ, E. A.; SERNA, M.; PIQUERES, I. y GARCÍA, M. (2018). Breve introducción a la evolución de la escritura musical en la didáctica de la percusión corporal desde 1960 hasta la actualidad. En C. Guerrero y P. Miralles (eds.), *III Congreso Internacional de Innovación Docente* (editum edi, pp. 52-66). Murcia: Editum.
- SÁNCHEZ-OLIVA, D.; VILADRICH, C.; AMADO, D.; GONZÁLEZ-PONCE, I. y GARCÍA-CALVO, T. (2014). Predicción de los comportamientos positivos en educación física: Una perspectiva desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 387-406. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.7911>
- UGENA, T. (2014). *La danza y sus aplicaciones en el espacio terapéutico, educativo y social*. Universidad Complutense de Madrid.
- VILLARD, M. (2014). *Percepciones del profesorado de Educación Física de Educación Secundaria sobre el papel de la EC en el Currículum en Andalucía*. Universidad de Huelva.

CARACTERÍSTICAS DE LOS DIRECTORES ELECTOS VÍA ALTA DIRECCIÓN PÚBLICA (ADP) Y SUS EQUIPOS DIRECTIVOS, EN LA PROVINCIA DE LLANQUIHUE, REGIÓN DE LOS LAGOS, CHILE

Characteristics of the Elected Directors via Senior Public Management (ADP) and its Management Teams, in the Province of Llanquihue, Lagos Region, Chile

Juan Felipe SOTOMAYOR MEZA
Universidad San Sebastián (Chile)
Correo-e: fsotomayor@usal.es

Recibido: 17 de noviembre de 2021

Envío a informantes: 8 de marzo de 2022

Aceptación definitiva: 12 de mayo de 2022

RESUMEN: Los directores educativos en Chile han permanecido en su cargo «a perpetuidad» hasta el año 1995 y pasan a concurso público el año 2011, mediante proceso regulado por Alta Dirección Pública (ADP). Algunos estudios los han caracterizado, pero no a sus equipos y menos su nivel de satisfacción en el cargo, desde la perspectiva de las Escuelas Efectivas y del liderazgo. El objetivo de este estudio es el análisis de las características sociodemográficas, nivel de estudios, experiencia directiva, características de sus equipos y nivel de satisfacción en el ejercicio de la función. Del mismo modo, se pretende evaluar las relaciones ejercidas en la gestión y el ejercicio del liderazgo. La metodología utilizada fue de corte cuantitativo y como instrumento de recogida de información se usó un cuestionario electrónico en una muestra (N = 55) conformada por todos los directores de diferentes escuelas en la región X de Chile. Los resultados apuntan a la existencia de directores y equipos con rasgos bastante regulares y buen nivel de satisfacción a excepción de la proyección de sus funciones al ámbito pedagógico.

PALABRAS CLAVE: directores; equipos directivos; escuelas efectivas; gestión escolar; liderazgo; nivel de satisfacción.

ABSTRACT: The principals in Chile have remained in their position «in perpetuity» until 1995 and go to public tender in 2011 through a process regulated by Senior Public Management (ADP). Some studies have characterized them, but not their teams and less their level of satisfaction in the position, from the perspective of Effective Schools and leadership. The objective of this study is the analysis of sociodemographic characteristics, level of studies, managerial experience, characteristics of their teams and level of satisfaction in the exercise of the function. In the same way, we intend to evaluate the relationships exercised, in the management and the exercise of leadership. The methodology used was of a quantitative nature and as an instrument for collecting information, an electronic questionnaire was used in a sample (N = 55) made up of all the directors of different schools in the X region of Chile. The results point to the existence of directors and teams with fairly regular features and a good level of satisfaction, except for the projection of their functions into the pedagogical field.

KEY WORDS: principals; management teams; effective schools; school management; leadership; level of satisfaction.

1. Introducción

LOS DIRECTORES DE ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES PÚBLICOS han cobrado relevancia en la Reforma Escolar chilena. Desde el año 2011, la obtención del cargo de director es a través de concurso público mediante el sistema de Alta Dirección Pública (en adelante ADP), que dirige el Servicio Civil. Según Barber y Moushed (2007), citado en Weinstein y Muñoz (2012), «el liderazgo directivo sería el segundo factor intra-escolar más relevante para la calidad de un establecimiento escolar, y su incidencia aumentaría allí donde más se necesita: en los contextos sociales más desfavorecidos» (p. 57).

Al ser clave el liderazgo en el marco de las *Escuelas Efectivas* (Sammons *et al.*, 2002), algunos factores indispensables para el desarrollo directivo son la fuerza en los propósitos, el involucramiento del cuerpo académico en la toma de decisiones y la autoridad profesional en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El objetivo final del desarrollo directivo es impactar en un número alto de docentes, los cuales deberán tener una acción decisiva en los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, de acuerdo con Leithwood *et al.* (2006) y Robinson *et al.* (2009), los directores exitosos permiten mejorar los resultados académicos de los alumnos mediados por los docentes, y es en este proceso donde, según Fullan (2001), la influencia directiva es vital en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la constitución de una comunidad de aprendizaje.

Así pues, en este estudio se busca colocar en relevancia el efecto que tiene la selección de un director a través de la ADP, y sus implicaciones en la conformación de equipos directivos, además de medir la satisfacción en su función y su efecto en la gestión y el liderazgo en el centro escolar.

2. Marco de referencia

Para que el liderazgo escolar pueda impactar en la calidad de los aprendizajes, se requiere de algunas prácticas en la escuela. Para Leithwood *et al.* (2006), existen

cuatro prácticas directivas que incluyen a su vez 14 prácticas específicas, siendo las categorías «Mostrar dirección de futuro» y «Rediseñar la organización» claves en la constitución de los equipos directivos.

Según Weinstein y Muñoz (2012), de las prácticas directivas específicas las más desarrolladas son: «Tener altas expectativas de desempeño», «Construir una cultura colaborativa» y «Construir una visión compartida en la escuela», las que son parte de las Escuelas Efectivas y claves en la gestión escolar y la formación de equipos directivos.

2.1. *Liderazgo directivo escolar*

Concepto que comúnmente se encuentra vinculado al de administración. Sin embargo, existen determinados matices que los diferencian. Una buena administración genera orden y establece planes formales, diseña estructuras rígidas y observa los resultados. En otro sentido, el liderazgo se centra en el cambio. Los líderes establecen dirección a través de una visión de futuro; alinean e inspiran (Robbins y Judge, 2009).

En los últimos años desde la concepción del liderazgo transformacional han surgido una serie de nuevas propuestas, entre ellas el liderazgo distribuido y el facilitador (Lashway, 1995). Este último ha colocado su acento en el ejercicio del poder a través de las personas, sin embargo, el liderazgo distribuido se ha situado más en el cambio y la calidad (Murillo, 2006).

Sumado a lo anterior, una mayor calidad y equidad educativa no solo se relaciona con los estudiantes, sino con la organización. En la mejora no basta el apoyo externo, por el contrario, ha de crearse un liderazgo distribuido (Moral y Amores, 2016).

Así, el liderazgo distribuido permite comprender la dinámica interna de una organización y cómo los diferentes actores van tomando diversos roles activos en ella para alcanzar los objetivos, es decir, compartir una misma visión (García, 2019).

En Chile, el ejercicio del liderazgo distribuido ha tenido un escaso reflejo en la formación de los equipos directivos. En donde los directores municipales han podido formar solo el 13,3 % de sus equipos, a diferencia de los adscritos a centros privados con un 50 % (Weinstein y Muñoz, 2012). Lo anterior, se espera que aumente con el uso de las facultades de los directores ADP.

2.2. *En el modelo de Escuelas Efectivas*

La función directiva en torno al liderazgo ha sido clave incorporando al sistema educativo conceptos como instruccional, educativo, profesional, firme y dirigido, entre otros (Maureira, 2006); conceptos que han impactado en la mejora escolar, que busca conocer los procesos y estrategias de cambio y cómo repercuten en la calidad y el rendimiento (Bellei, 2014).

Un director que pretenda ejercer el liderazgo distribuido debe poseer habilidades diversas, organizar, planificar, coordinar, etc., y, además, debiera ser un facilitador importante para superar problemas de calidad y equidad (Paletta, Basyte Ferrari y Alimehmeti, 2019). La influencia de su liderazgo sobre la mejora conlleva la ejecución

de prácticas que promuevan el desarrollo, tales como la motivación de los docentes, sus habilidades, capacidades profesionales y condiciones de trabajo (Anderson, 2010).

Dado que un director con un liderazgo efectivo tiene una fuerte influencia sobre el rendimiento de la escuela, la enseñanza, el ambiente y la moral de los docentes (Lee y Kuo, 2019; Eliozone, Gomez y Alemán, 2019); las escuelas de calidad debieran contar con directores que para ser vistos como efectivos han de actuar de acuerdo a sus creencias y garantizar que estas acciones se transmitan de manera efectiva a los maestros (Boies y Fiset, 2019).

2.3. Políticas de liderazgo directivo en Chile

Han mostrado desde la década de los 90 diferentes cambios, potenciando un perfil de dirección más centrado en los aspectos pedagógicos en detrimento del componente administrativo (Weinstein, 2012; Núñez, 2012). Lo anterior se proyecta en una nueva orientación del trabajo de los equipos directivos, centrada en el desarrollo de los proyectos educativos; aspecto que además se ha visto reforzado a través del Marco de la Buena Dirección (MBD) elaborado por el Ministerio de Educación (2015); el cual especifica cuatro dimensiones relevantes: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima y la convivencia.

Otro de los cambios ha sido la forma de reclutar a los directores desde un proceso de designación por parte del sostenedor a otro apoyado por un concurso público con foco en el mérito y las capacidades profesionales (Núñez *et al.*, 2012), según lo establecido en la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501, 2011).

La revisión de la literatura en torno al tema muestra que los directores ADP son elegidos mediante un sistema profesional, que debe elegir a los «mejores» y que deben demostrar su liderazgo pedagógico y distribuido como la variable más importante de las Escuelas Efectivas, teniendo como centro la mejora escolar. Sin embargo, no existe evidencia alguna sobre si los directores de centros educativos en Chile están ejerciendo un liderazgo pedagógico importante, a pesar de los altos niveles de formación que poseen (Muñoz, Valdebenito y Amenábar, 2018).

Así esta investigación pretende describir el perfil de los directores y de sus equipos, en qué medida ejercen un liderazgo pedagógico y definir sus niveles de satisfacción en el ejercicio de la función y liderazgo.

3. Objetivos

La revisión de la literatura de referencia mostró la importancia del liderazgo compartido en la promoción de escuelas efectivas que mejoran la calidad de los procesos educativos. Sin embargo, existen pocas referencias en relación a la caracterización y niveles de satisfacción de los equipos directivos en Chile. Teniendo este aspecto en cuenta los principales objetivos de este trabajo fueron:

- Conocer las características generales de los directores y sus equipos directivos de los establecimientos públicos.
- Determinar qué atribuciones han ejercido los directores de los establecimientos públicos.

- Comprobar el nivel de satisfacción en el cargo de los directores de los establecimientos públicos.
- Caracterizar el tipo de liderazgo que desarrollan los directores de establecimientos públicos.

4. Metodología

Muestra. Está constituida por la totalidad de los directores electos vía ADP durante el año 2017 de establecimientos públicos de zonas urbanas y rurales de la Provincia de Llanquihue, Región de los Lagos (N = 55), de los cuales se extrajeron (n = 50) unidades muestrales para el análisis. El 56 % son hombres de más de 50 años, seguidos de un 34 % en el intervalo de 40-50 años y tan sólo un 4 % entre el intervalo menor a 30 años. El 78 % ejerce su profesión en el ámbito urbano. De entre ellos el 58 % están casados, el 2 % viudos y el 18 % divorciados, con uno o dos dependientes económicamente

Instrumento. Como técnica de investigación se utilizó la encuesta, y como instrumento de recogida de información un cuestionario electrónico de tipo estructurado formado por 52 ítems organizado en tres dimensiones: características generales, características del equipo directivo y satisfacción en el ejercicio del rol. Las dos primeras secciones constaban de preguntas cerradas y la tercera sección de preguntas cerradas en escala Likert 1 (menos) a 7 (más satisfecho).

Se desarrolló un proceso de validación de contenido a juicio de expertos por agregación individual utilizándose el índice de concordancia de Kappa de Fleiss (Torres y Pereda, 2009), que indicó una fuerza de concordancia $K = 0,65$ (intervalo superior e inferior) que, de acuerdo con Landis y Koch (1977), indica un nivel de acuerdo entre jueces substancial.

Análisis de datos. Al objeto de identificar las características de los equipos directivos, se realizó un análisis descriptivo para los ítems tipo Likert del cuestionario (ej. análisis de frecuencia, medidas de tendencia central y de dispersión). La información recopilada se organizó en tablas de frecuencia y gráficos para comunas de manera establecer comparaciones entre las diferentes regiones de procedencia según las dimensiones definidas. En el caso de la satisfacción con la gestión ejercida se determinaron sus promedios por regiones de procedencia.

5. Resultados

Se han organizado en tres partes en función de las dimensiones que contenía el cuestionario: i) características sociodemográficas de directores y sus equipos directivos; ii) uso de las facultades del director y percepción del liderazgo; iii) promedios de satisfacción en la gestión realizada.

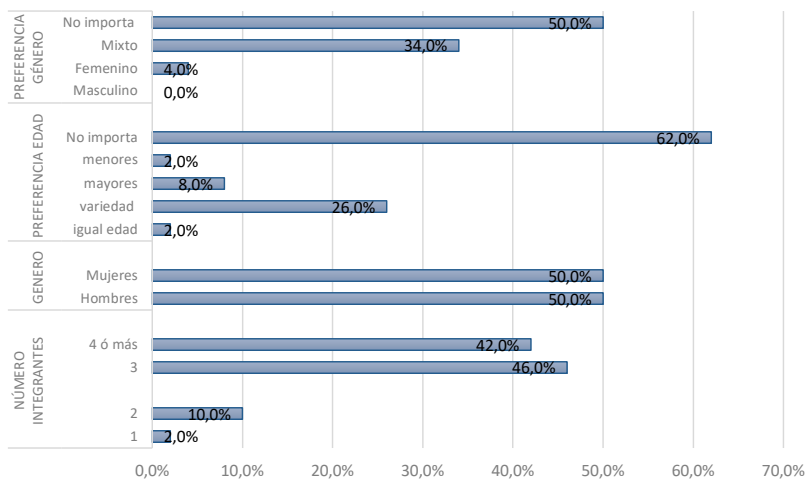
5.1. Características de los directores y de sus equipos

Los directores son en su mayoría hombres (56 %) de más de 50 años, casados (58 %), que viven en zonas urbanas (78 %), que tienen un sueldo entre 1692 a 2678

USD (62 %). Sus estudios: medios (82 %) y superiores (72 %) en el sistema público, Profesor de educación básica (60 %) con una duración de más de 4 años (82 %), y con postgrado (86 %). La mayoría han tenido experiencia directiva (88 %) y anteriormente han ejercido como profesor de aula (76 %).

Por otro lado, con relación a las características de los equipos directivos tal y como muestra la Figura 1, destaca que están integrados por 3 o más personas (88 %), por 2 (10 %) y tan sólo un 2 % por una persona, todos ellos con igualdad de género. En general, un 50 % de los directores indican que nos les importa la edad y el género de los miembros que componen su equipo.

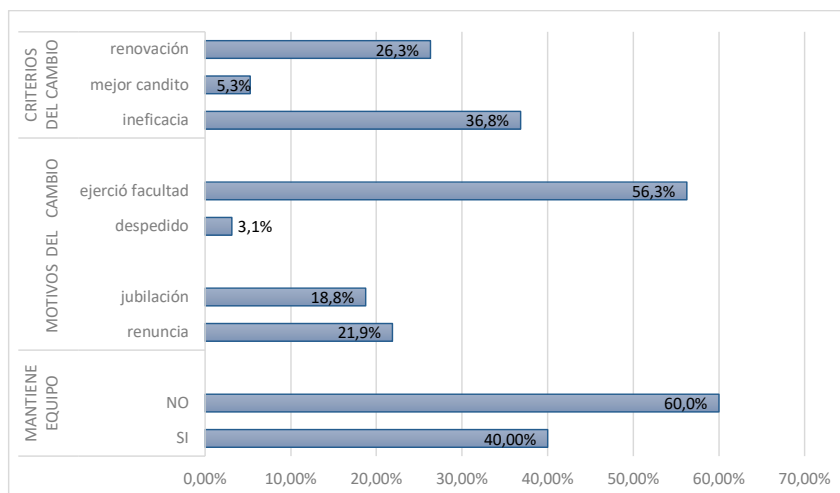
FIGURA 1. Características del equipo directivo, porcentaje.



5.2. Uso de las facultades del director y percepción del liderazgo

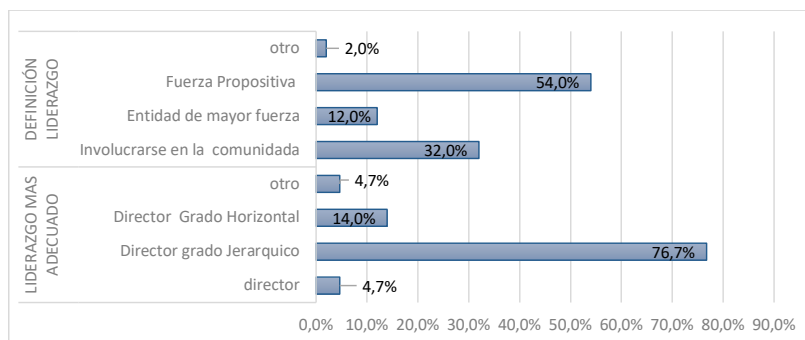
Tal y como se puede observar en la Figura 2, el 60 por ciento de los directores han cambiado a los integrantes de sus equipos después de la aplicación de la Ley de Calidad y Equidad de la educación (Ley 20501, de 30 de septiembre de 2011), siendo la causa más importante del cambio el ejercicio de sus funciones (56,3 %) seguido de la renuncia (21,9 %) o la jubilación (18,8 %) y, por último, el despido (3,1 %). Estos cambios a juicio de los directores se debieron fundamentalmente a la ineficacia de los miembros (36,8 %) o al interés por la renovación (26,3 %) y, por último, a considerar la existencia de un mejor candidato en tan sólo un 5,3 % de los casos. Lo anterior podría ser el reflejo del mayor liderazgo directivo de los directores ADP, que ha sido observado por la Agencia de Calidad de la Educación (2016).

FIGURA 2. *Uso de las facultades del director, porcentajes.*



Con relación al liderazgo en la Figura 3 se puede apreciar que en general los directores tienen un concepto de liderazgo que implica que el ejercicio del mismo debe ser realizado jerárquicamente por el director de manera unipersonal (76,7 %), siendo este una fuerza propositiva (54 %), y en menor medida piensan que ha de involucrarse en la comunidad (32 %), lo que demuestra que se aleja de la perspectiva esencialmente educativa.

FIGURA 3. *Concepto de liderazgo, porcentaje.*



5.3. Niveles de satisfacción de los directores

En general, en la Tabla 1 se observa que existe una excelente satisfacción con el desempeño del cargo directivo, con una tendencia a buena para la mayoría con un

promedio que oscila entre 5,5 a 6,6, con excepción de Frutillar, que posee todos sus niveles regulares con promedio 4,6, excepto en la Función Administrativa, que es la más baja con un promedio 3,6. Sin embargo, la incidencia en la comunidad educativa posee un promedio general de 5,5, siendo la satisfacción general más baja de todas.

TABLA 1. Promedio y desviación estándar de satisfacción en la función.

	Puerto Montt	Puerto Varas	Cochamó	Calbuco	Maullín	Los Muermos	Fresia	Llanquihue	Frutillar	
Nivel de satisfacción	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X Gral.
Cargo directivo	6,3 1,1	6,7 0,6	5,5 0,7	7 0	6,6 0,5	5,5 0,7	7 0	5,5 0,7	4,6 1,5	6,1
Incidir en la comunidad	5,3 1,6	5,6 1,5	5,5 0,7	6,6 0,9	5,8 1,3	6 0	5	5 0	4,6 1,5	5,5
Función administrativa	5,8 1,4	6,6 0,6	5,0 1,4	6,4 0,5	6,2 0,4	6,5 0,7	6,5 0,7	5,5 0,7	3,6 1,5	5,7
Rutina de trabajo	6,0 1	6,5 0,5	6 0	6,4 0,8	6,2 0,8	5,5 0,7	6 1,4	5,5 0,7	4,6 1,5	5,8

Fuente: Elaboración propia.

Nota. *Valores promedio de satisfacción: baja < 4.0; regular = > 4.0 y < 5.0; buena = > 5.0 y < 6.0; excelente = > 6.0.

En la Tabla 2, el trabajo administrativo en distribución de labores y organización del trabajo, se observa un nivel de satisfacción excelente para la mayoría de las regiones con un promedio observado entre 6,0 a 7,0, a excepción de Calbuco y Puerto Montt. Lo relevante es la tendencia a una satisfacción regular en lo pedagógico con un promedio que varía entre 4,3 a 6.0. Así Los Muermos, Fresia, Llanquihue y Frutillar presentan claramente una satisfacción regular con un promedio que oscila entre 4,3 y 4,5. A pesar de lo anterior la influencia en la mejora de los aprendizajes se aprecia buena para la mayoría con un promedio que varía entre 5,3 a 6,5 y una SD que oscila entre 0 a 1,4 mostrándose bastante homogénea para sus resultados.

La influencia en el clima organizacional observada en la Tabla 3 tiene una tendencia buena a excelente con promedio de entre 5,6 y 6,5. Lo anterior es compartido por la influencia en el trabajo de los estudiantes y sobre los actores externos, presentando ambos un promedio general de 6,0 y una SD entre 0 a 1,0 que muestra bastante homogeneidad en estos valores. En contraste la influencia a los padres y apoderados se aprecia variada con promedios que fluctúan entre 4,6 a 6,4, lo que no permite definir una satisfacción claramente observada con una SD que varía entre 0,4 a 1, mostrándose bastante homogénea para estos valores.

TABLA 2 . Promedio y desviación estándar de satisfacción con la gestión.

	Puerto Montt	Puerto Varas	Cochamó	Calbuco	Mauñín	Los Muermos	Fresia	Llanquihue	Frutillar	
Nivel de satisfacción	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X Gral.
Distribución de labores específicas	6,3 0,8	6,6 0,5	7,0 0,0	5,4 1,9	6,2 0,5	7,0 0,0	6,0 0,0	6,5 0,7	5,0 0,0	6,2
Organización del trabajo	5,8 0,7	6,3 1,1	7,0 0,0	5,6 2,3	6,8 0,4	6,5 0,7	6,0 0,0	6,5 0,71	5,0 0,0	6,3
Trabajo pedagógico	5,8 0,9	5,0 0,0	6,0 0,0	6,0 0,0	5,4 0,8	4,5 0,7	4,5 0,7	4,5 0,7	4,3 0,5	5,1
Influencia en la mejora de los aprendizajes	5,8 0,6	6,5 0,7	6,0 0,0	5,6 0,8	6,2 0,8	6,0 1,4	5,5 0,7	6,0 1,4	5,3 0,5	5,6

Fuente: Elaboración propia.

Nota. * Valores promedio de satisfacción: baja < 4.0; regular = > 4.0 y < 5.0; buena = > 5.0 y < 6.0; excelente = > 6.0.

TABLA 3. Promedio y desviación estándar de satisfacción en la influencia ejercida.

	Puerto Montt	Puerto Varas	Cochamó	Calbuco	Mauñín	Los Muermos	Fresia	Llanquihue	Frutillar	
Nivel de satisfacción	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X SD	X Gral.
Clima organizacional	6,1 0,6	6,3 0,5	6,0 0,0	6,0 0,7	6,6 0,5	6,5 0,7	6,0 0,0	6,5 0,7	5,6 0,5	6,0
Personal par docente y auxiliar	5,5 0,9	4,7 0,5	5,5 0,7	5,6 5,5	5,8 1,1	5,5 0,7	5,5 0,7	5,5 0,7	4,3 1,1	5,3
Padres y apoderados	5,5 1,0	6,3 0,5	5,5 0,7	5,8 0,4	6,4 0,8	6,5 0,7	5,0 1,4	5,5 0,7	4,6 0,5	5,7
Trabajo de los estudiantes	6,0 0,6	6,5 0,7	6,0 0,0	6,1 0,6	6,5 0,5	6,5 0,7	5,5 0,7	6,5 0,7	4,6 0,5	6,0
Actores externos	5,6 1,0	6,0 0,0	6,0 0,0	6,2 0,4	6,4 0,8	7,0 0,0	6,0 0,0	6,5 0,7	5,0 0,0	6,0

Fuente: Elaboración propia.

Nota. * Valores promedio de satisfacción; baja < 4.0; regular = > 4.0 y < 5.0; buena = > 5.0 y < 6.0; excelente = > 6.0.

En general, las características sociodemográficas son las esperadas para el contexto de Chile y la satisfacción se aprecia buena, con excepción de la proyección del liderazgo al ámbito pedagógico. Sin embargo, en relación a las atribuciones burocráticas asociadas al rol se aprecia como excelente al contrario de lo estrictamente relacionado con lo pedagógico.

6. Discusión y conclusiones

El modelo educativo chileno ha cambiado en las últimas décadas, especialmente desde los 90 en adelante; la mirada de la gestión ha sido importante, desde una centrada en lo administrativo a una que privilegia lo pedagógico. En este marco, se ha priorizado la figura de un director que impacte en el aprendizaje de la mano del liderazgo y su efecto en la organización escolar, lo que se ha reforzado con el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo (MINEDUC, 2015) y con la Ley 20.501, que busca seleccionar a los directores vía concurso público a través de la ADP, privilegiando un liderazgo pedagógico.

Los directores efectivos privilegian lo pedagógico y realizan un conjunto de prácticas estables y sostenidas en el tiempo dirigidas a la mejora de los aprendizajes a través de una serie de acciones de gestión (Horn y Marfán, 2010). A lo anterior, sumamos la importancia de incorporar a los padres, moderar influencias negativas, alentar interacciones productivas, entre otras, en el marco de las «escuelas efectivas» (Bellei *et al.*, 2004).

Del rol del director y su influencia, nos centramos en la dinámica de su liderazgo, que ha de ser distribuida a través de su equipo. Así el liderazgo distribuido es un esfuerzo que debe formalizarse en la organización y evaluar su impacto a través de una serie de prácticas (Leithwood *et al.*, 2009). Lo que reafirma que el rol directivo debe estar centrado en un equipo de trabajo, que guíe y oriente a sus colegas y a todos los miembros de la comunidad escolar (Rojas y Gaspar, 2006).

En este estudio encontramos como hallazgo, primero, que los directores, en su mayoría, pertenecen al sexo masculino, están casados, habitan mayoritariamente en sectores urbanos y tienen por término medio una edad entre los 40 y 60 años, lo que concuerda con el estudio de Murillo (2012) y que explica las características de los directores en Chile. De ellos, dependen económicamente 1 a 2 personas, poseyendo el mayor ingreso en el hogar, el cual fluctúa entre los 1.692 a 2.678 USD, siendo la renta más frecuente alrededor de 1675 USD.

Segundo, en relación a su nivel de estudios y experiencia de los directores ADP tienen estudios medios (82 %) y superiores (72 %) en el sistema público, profesor de educación básica (60 %) con postgrado (86 %). La mayoría ha ejercido como profesor de aula (76 %) y posee experiencia directiva (88 %), lo que se relaciona a lo expresado por Carbone *et al.* (2008) que expresa que los directores públicos tienen la mayor edad del sistema escolar.

Tercero, las características generales de sus equipos directivos son: número de integrantes 3 o más (88 %), hay igualdad de hombres y mujeres y no hay preferencia de edad (50 %); así, estos dos últimos factores se relacionan con la inexistencia de una

preferencia para constituir estos equipos y a lo expresado por Carbone (2008), que indica que hay un alto grado de heterogeneidad en la constitución de estos equipos.

Al asumir el cargo, el 60 % de directores hacen cambios en sus equipos, por jubilación, renuncia y el uso de la facultad que les da la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501, 2011). Siendo esta última la causa más frecuente, en un 56,3 % de los casos. Dentro de esta última, las mayores razones son la ineficacia (36,8 %) y la renovación (26,3 %).

La mayoría de los directores indica que el liderazgo más adecuado debe ser ejercido por el director en su grado jerárquico, lo que contrasta con la definición más compartida por el 54 % de ellos, que considera que el liderazgo debe ser «una fuerza propositiva dentro de la comunidad o grupo», con lo cual podemos concluir que el liderazgo debe ser ejercido por el director de forma distribuida en la comunidad, siendo esta visión expresada también por Horn y Marfan (2010), que indican que el liderazgo debe ser compartido por los diferentes actores de la comunidad. Luego, para que las escuelas de Chile sean definidas como efectivas, los directores tendrían que cambiar sus concepciones sobre el liderazgo hacia un liderazgo distribuido y menos unipersonal.

Cuarto, al revisar los niveles de satisfacción generales de los directores, ya sea en el ejercicio de su cargo directivo, con la gestión realizada y con la influencia ejercida, se concluye que la mayoría tiende a un nivel de satisfacción bueno con promedios generales que fluctúan entre 5,0 y 6,1.

En lo específico para el ejercicio de la función, en sus funciones administrativas y rutina de trabajo, existe una buena satisfacción con promedios generales entre 5,7 a 5,8. Sin embargo, no hay una tendencia clara para el grado de satisfacción en la incidencia en la comunidad con promedios entre 4,6 y 6,6. Siendo clave el hecho de incidir sobre la comunidad escolar, como lo indica Uribe (2007), la acción del director mueve hacia estándares altos de desempeño y a un clima favorable, lo que no podemos afirmar completamente según lo observado.

En cuanto al nivel de satisfacción con la influencia ejercida, en lo específico su ascendente, en el clima organizacional tiene una tendencia buena a excelente con promedios entre 5,6 y 6,6, al igual que para los actores externos, con lo que podríamos concluir que existe una buena percepción del clima organizacional, basándonos en lo expresado por Cortés (2005), quien indica que existe relación directa entre el liderazgo y el clima organizacional. Sin embargo, no existe una tendencia clara con la influencia sobre las familias, ya que es muy irregular en las diferentes regiones, lo que nos plantea preguntas sobre la verdadera satisfacción e influencia del director, la que también observamos irregular en los paradocentes con promedios variados entre 4,3 y 5,8.

Al analizar la influencia en el clima organizacional, se puede apreciar como positiva, influyendo sobre el ambiente laboral, ya que involucraría las condiciones de trabajo (Anderson, 2010); así podríamos aproximarnos a la existencia de un liderazgo facilitador (Lashway, 1995), «que ejerce el poder a través de los demás y no sobre ellos» (Murillo, 2006, p. 7), pero, por otra parte, no tenemos suficiente evidencia para confirmarlo.

En general existe una buena satisfacción con la gestión realizada, expresada en la distribución de las labores específicas y la organización del trabajo. Sin embargo, al observar el trabajo pedagógico encontramos que existe una tendencia a una satisfacción regular; de igual forma, al revisar la influencia en los aprendizajes, en donde

no hay tampoco una regularidad en los promedios, así las capacidades de decisión efectivas estarían menos presentes en materias pedagógicas y educativas (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014).

En general, el ejercicio del liderazgo se percibe bueno sobre el trabajo administrativo, clima organizacional y sobre la mayoría de los actores institucionales, lo que es central si se considera que es clave en las Escuelas Efectivas (Sammons, Hillman y Mortimore, 2002); ya que las escuelas con éxito son lugares tranquilos y ordenados, con un efecto real sobre las personas y en especial sobre los resultados académicos (Andersen, 2010), lo que en este estudio no podemos confirmar en lo pedagógico.

En síntesis, observamos características comunes en los directores de las nueve regiones (comunas) de la Provincia de Llanquihue con el resto de Chile, que poseen equipos directivos con rasgos bastante regulares en cuanto a número de integrantes, género y edad. La mayoría ha hecho uso de sus atribuciones según la Ley 20.501 de cambiar a los integrantes de sus equipos directivos. Presentando en general un grado de satisfacción buena en el ejercicio de sus funciones. Sin embargo, al analizar en detalle el ejercicio de su liderazgo, y a pesar que su percepción es buena como fuerza propositiva, no se puede confirmar que es distribuido y pedagógico (Bolívar, 2010; Maureira, 2014; Anderson, 2010), no existe certeza que su influencia verdadera esté presente, ya que, al consultarles por su satisfacción sobre lo pedagógico y los estudiantes, sus respuestas no son consistentes al no observar una igualdad en sus niveles de satisfacción. Este último factor debería cruzarse en futuras investigaciones con los resultados de los estudiantes y variables de gestión académica expresadas por otros actores de la comunidad escolar, para así tener la certeza en la influencia que están ejerciendo los directores.

7. Bibliografía

- AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. (2016). *DIRECTORES MUNICIPALES SELECCIONADOS MEDIANTE LA LEY N.º 20.501*. SANTIAGO DE CHILE. RECUPERADO DE: [HTTP://ARCHIVOS.AGENCIAEDUCACION.CL/ESTUDIO_DIRECTORES_MUNICIPALES_LEY20501.PDF](http://ARCHIVOS.AGENCIAEDUCACION.CL/ESTUDIO_DIRECTORES_MUNICIPALES_LEY20501.PDF)
- ANDERSON, S. (2010). Educational leadership: keys for a better school. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2). Recuperado de: [doi:10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-127](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-127)
- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. USA: McKinsey & Company, Social Sector Office. Recuperado de: http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/Best_performing_school.aspx
- BELLEI, C. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile. Lom Ediciones. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13246712013.pdf>
- BELLEI, C. et al. (2004) *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Unicef. Recuperado de: http://alumnos.ipchile.cl/biblioteca_web/MINEDUC/escuelas_efectivas_sectores_pobreza.pdf
- BOIES, K. y FISET, J. (2019). I Do as I Think: Exploring the Alignment of Principal Cognitions and Behaviors and Its Effects on Teacher Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 55(2), 225-252. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0013161X18785869>
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de*

- Investigación en Educación*, 3(5). Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3528>
- CARBONE, R.; OLGUIN, J. C.; OSTOIC, D. y SEPÚLVEDA, L. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile: Resumen ejecutivo*. Recuperado de: <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9015>
- CONCHA, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2515079>
- CORTÉS, A. (2005). Estilos de liderazgo y motivación laboral en el ambiente educativo. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), vol. IV, núm. 106, 2004, pp. 203-214. Costa Rica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/153/15310615.pdf>
- ELIOZONDO, J.; GOMEZ, M. y ALEMÁN, L. (2019). Teacher professional development and school leadership in Mexican Elementary schools. *Elementary Education Online*, 18(2), 903-915. Recuperado de: doi: 10.17051/ilkonline.2019.562073
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (2001). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu editores. Recuperado de: <https://zonaescolar98.files.wordpress.com/2010/12/la-escuela-que-queremos.pdf>
- HORN, A. y MARFÁN, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. Recuperado de: doi:10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-116
- LANDIS, J. R. y KOCH, G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 363-374.
- LEITHWOOD, K.; MASCALL, B. L. A. I. R., y STRAUSS, T. I. I. U. (2009). What we have learned and where we go from here. En *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 269-282).
- LEE Y KUO (2019). PRINCIPALS' TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP AND TEACHERS' WORK MOTIVATION: EVIDENCE FROM ELEMENTARY SCHOOLS IN TAIWAN. *THE INTERNATIONAL JOURNAL OF ORGANIZATIONAL INNOVATION*, 11(3), January. Recuperado de: <http://www.ijoi-online.org/attachments/article/114/0898%20Final.pdf>
- MAUREIRA, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140402.pdf>
- MAUREIRA, O.; MOFORTE, C. y GONZÁLEZ, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles Educativos*, XXXVI(146), 134-153. IISUE-UNAM. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13232069009.pdf>
- MINEDUC. (2015). *MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO ESCOLAR*. CHILE: MINEDUC. RECUPERADO DE: HTTP://LIDERAZGOESCOLAR.MINEDUC.CL/WP-CONTENT/UPLOADS/SITES/55/2016/04/MBDLE_2015.PDF
- MORAL, C. y AMORES, F. J. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 30, 115-143. Recuperado de: doi:<https://doi.org/10.15581/004.30.115-143>
- MUÑOZ, G.; VALDEBENITO, M. y AMENABAR, J. (2018). Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: En F. Javier Murillo (coord.), *Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 366-369). Madrid: RILME. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/683413/avances_murillo_2018.pdf?sequence=1
- MURILLO, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. Madrid, España. *REICE*, 4(4e), 11-24. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/660840>
- MURILLO, F. (2012). La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina. En J. WEINSTEIN y G. MUÑOZ (eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*

- (pp. 19-40) Santiago de Chile: Fundación Chile y CEPPE. Recuperado de: http://www.academia.edu/download/34563069/Libro_Que_sabemos_de_los_directores.pdf#page=19.
- NÚÑEZ, I.; WEINSTEIN, J. y MUÑOZ, G. (2012). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81. Recuperado de: [doi:10.5027/psicoperspectivas-vol9-iss02-fulltext-117](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol9-iss02-fulltext-117)
- PALETTA, A.; BASYTE FERRARI, E. y ALIMEHMETI, G. (2019). How Principals Use a New Accountability System to Promote Change in Teacher Practices: Evidence from Italy. *Educational Administration Quarterly*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0013161X19840398>
- REPÚBLICA DE CHILE. LEY 20501, de Calidad y Equidad de la educación. *Diario Oficial*, 30 de septiembre de 2011. Recuperado de: <http://bcn.cl/1V129>
- ROBBINS, S. y JUDGE, T. (2009). *Comportamiento Organizacional*. Naucalpan de Juárez. Recuperado de: https://www.academia.edu/811704/Comportamiento_organizacional_13a_ed._Robbins
- ROJAS, A. y GASPAR, F. (2006) Bases del liderazgo en educación. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147055>
- SAMMONS, P.; HILLMAN, J. y MORTIMORE, P. (2002). *Características clave de las escuelas efectivas*. SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos. Recuperado de: http://www.academia.edu/download/45780180/Caracteristicas_clave_de_las_escuelas.pdf.
- TORRES G. y PEREDA, R. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en E-learnig. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89-103. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/94291>
- URIBE, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *Reice. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5e), 149-156. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025022>
- WEINSTEIN, J. y MUÑOZ, G. (eds.). (2012) *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Fundación Chile y CEPPE. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=550072>
- WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. y HERNÁNDEZ, M. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región. Santiago de Chile*. OREALC/UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799>

METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR, MEDIADAS POR TECNOLOGÍAS EN DIVERSAS DISCIPLINAS

Active Methodologies at the University, Mediated by Technologies in Different Disciplines

Erla Mariela MORALES-MORGADO
Universidad de Salamanca
Correo-e: erla@usal.es

Santiago RUIZ-TORRES
Universidad de Salamanca
Correo-e: santruiz@usal.es

Sergio RODERO-CILLEROS
Universidad de Salamanca
Correo-e: srodero@usal.es

Beatriz MORALES-ROMO
Universidad de Salamanca
Correo-e: bemor@usal.es

Rosalynn Argelia CAMPOS-ORTUÑO
Universidad de Salamanca
Correo-e: rosecampos@usal.es

Recibido: 3 de noviembre de 2022
Envío a informantes: 5 de febrero de 2023
Aceptación definitiva: 15 de abril de 2023

RESUMEN: Las metodologías activas forman una parte importante de los actuales modelos de enseñanza, que promueven un rol activo en los estudiantes, articulando sobre ellos los demás elementos del currículum como objetivos, contenidos, actividades y recursos, donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen un

importante soporte. El escenario de pandemia, provocado por el COVID-19, ha puesto más en alerta la necesidad de potenciar en los estudiantes universitarios la promoción de sus capacidades de aprendizaje autónomo y autorregulado. A través de este artículo, se presenta la experiencia de un grupo de docentes, pertenecientes a diversas disciplinas, a través de un proyecto de innovación docente, dirigido al desarrollo de metodologías activas a través de la plataforma institucional. Los resultados confirman la necesidad y la eficacia de las metodologías activas soportadas por las tecnologías, lo cual ayuda a mejorar la inclusión y la interacción de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: metodologías activas; educación superior; Tecnologías de la Información y la Comunicación.

ABSTRACT: Active methodologies form an important part of current teaching models, which promote an active role for students, articulating on them the other elements of the curriculum such as objectives, contents, activities, and resources, where Information and Communication Technologies (ICT) offer an important support. The pandemic scenario, provoked by COVID-19, has made more alert the need to enhance the promotion of autonomous and self-regulated learning skills in university students. This paper presents the experience of a group of teachers from different disciplines through a teaching innovation project aimed at developing active methodologies through the institutional platform. The results confirm the need and effectiveness of active methodologies supported by technologies, which helps to improve the inclusion and interaction of students.

KEY WORDS: Active methodologies; Higher education; Information and Communication Technologies.

I. Introducción

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES) tiene el objetivo de mejorar el sistema educativo frente a otros sistemas altamente competitivos. Para ello se ha puesto énfasis en los mecanismos de garantía de calidad, que en buena medida residen en el factor humano, especialmente en la capacidad del profesorado de orientar su misión hacia las verdaderas necesidades sociales en general y de sus alumnos en particular.

La redefinición de los objetivos de la Educación Superior implicó un profundo cambio con relación al planteamiento de la enseñanza que deja atrás la enseñanza de contenidos donde la materia es el centro de interés para pasar a un modelo en donde el estudiante es el elemento principal, a quien debemos enseñar a aprender y ofrecer todos los elementos que le permitan alcanzar una formación integral.

Para conseguir estos objetivos, resulta fundamental incorporar metodologías docentes alternativas que vayan más allá de la clase magistral y apostar por la generación del conocimiento frente a la transmisión de este. Con lo anterior no queremos decir que la clase magistral deba ser totalmente sustituida, sino que debe combinarse con metodologías activas y un seguimiento continuo de los estudiantes.

2. Metodologías activas en Educación Superior

Las metodologías activas enfrentan a los estudiantes al reto de aprender, asumiendo un rol activo en este proceso. En función de las competencias a desarrollar y la organización de los contenidos, se pueden aplicar diversas técnicas, que tienen como elemento común el papel activo de los estudiantes. Las técnicas identificadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para reformar las metodologías didácticas son el Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo, el Aprendizaje Basado en Proyectos, y el Método del Caso. Posteriormente, han surgido otras más emergentes, como el Aprendizaje basado en Servicios y las rutinas de pensamiento (Benito y Cruz, 2005).

Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo: Gross (2007) realiza una diferenciación específica entre colaboración y cooperación afirmando que, mientras la cooperación subdivide tareas independientes y requiere de una coordinación final que ensamble las partes, la colaboración supone una articulación sincrónica en la que se conserva el concepto de un problema común a lo largo de todo el proceso.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o Project Based Learning (PBL): se caracteriza por presentar un problema globalizado que necesita de la investigación para ser resuelto, por el trabajo colaborativo, por la vinculación entre la realidad y la escuela, así como por el protagonismo de los estudiantes en todo el proceso de aprendizaje, en las decisiones relativas a los contenidos y en la evaluación (Salido, 2020).

Se trata, por tanto, de una metodología que ayuda a los estudiantes a construir sus aprendizajes de manera significativa, ya que parte de una serie de interrogantes que, en ocasiones, pueden surgir por parte de los mismos estudiantes, iniciando con ello un proceso de exploración y descubrimiento. Para conseguir este objetivo, los estudiantes deben organizar su trabajo, utilizar diversas fuentes de información para dar respuesta a sus interrogantes, valorar, comparar y discutir entre ellos las diversas propuestas, poniendo en común los resultados obtenidos, incluso generando nuevas propuestas e interrogantes.

El Método del caso (MdC): es una técnica de aprendizaje activa, centrada en la investigación del estudiante sobre un problema real y específico que le ayuda a adquirir la base para un estudio inductivo (Boehrer y Linsky, 1990). Podemos decir, entonces, que este método se basa en el proceso de investigación que parte de la definición de un caso concreto para que el estudiante sea capaz de comprender, conocer y analizar todo el contexto y las variables que intervienen en el caso.

Según un estudio realizado por Hernández, Ortiz y Abellán (2020) sobre las metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza, los métodos activos más utilizados son el trabajo cooperativo, el trabajo por proyectos, el estudio de casos, el ABP que se menciona después es Aprendizaje Basado en Problemas el contrato de aprendizaje y, en menor medida, la lección magistral. Como resultado final, quedó demostrado que la formación docente tiene una mejora directa en las prácticas educativas.

3. Metodologías activas mediadas por tecnologías

El uso de Sistemas de Gestión de Aprendizaje (SGA) como *Moodle, Sakai, Blackboard*, etc., ofrece herramientas que sirven de apoyo al desarrollo de metodologías

activas, más allá de la sala de clases, como, por ejemplo: los foros de discusión, las wikis, glosarios, talleres, paquetes SCORM, reuniones por Zoom y enlaces a diversos tipos de recursos.

La Universidad de Salamanca cuenta con un plan de formación docente del profesorado, ofertando cada año un Programa de Formación General y de Formación en Centros, para atender demandas concretas de algunas titulaciones y un programa de formación abierto, presentado en modalidad híbrida, combinando actividades en modalidad virtual y presencial.

Dentro de esa oferta se encuentran cursos relacionados con las metodologías activas y también otros relacionados con el uso tecnológico como apoyo a la docencia. La puesta en práctica de metodologías activas a través de tecnologías se ve reforzada por el uso de la plataforma *Studium*, basada en el Sistema de Gestión de Aprendizaje *Moodle*, con herramientas de la Web 2.0 que facilitan la comunicación e interacción de los estudiantes.

Las TIC se conciben como instrumentos de apoyo y mejora de las formas de ayuda educativa a los estudiantes, y de promoción de sus capacidades de aprendizaje autónomo (Coll, Mauri y Onrubia, 2006), contribuyendo a mejorar el análisis argumentativo y la autorregulación de Aprendizaje (Mac Cann-Alfaro, García-Valcárcel y Morales-Morgado, 2022). Coll, Mauri y Onrubia (2006) señalan que las TIC pueden ser utilizadas como apoyo al trabajo colaborativo en pequeños grupos de estudiantes; como soporte al seguimiento, apoyo y tutoría por parte del profesor, y como apoyo a la reflexión y regulación de los estudiantes sobre su propio proceso de trabajo y aprendizaje, ampliando, así, la efectividad de la docencia universitaria (Coll, Mauri y Onrubia, 2006).

Salinas, Pérez y De Benito (2008) señalan diferentes técnicas que facilitan el desarrollo de metodologías activas a través de las TIC:

- *Técnicas para la individualización de la enseñanza*: Búsqueda y organización de la información (buscadores, etc.); Contratos de aprendizaje; Estudio con materias (presentaciones, artículos, páginas web, etc.).
- *Técnicas expositivas y participación en grupo*: Exposición didáctica (conferencias online, vídeos). Preguntas de grupo (Foro online, Google Drive, etc.); Simposio o mesa redonda; Tutoría online (herramientas de plataforma, mensajería, videoconferencia, etc.). Exposiciones de los alumnos (Presentaciones multimedia, vídeos, blogs, etc.).
- *Trabajo colaborativo*: En parejas; Lluvia de ideas (mapas mentales o conceptuales); Simulaciones y juegos de roles; Estudio de Casos; Aprendizaje Basado en Problemas; Aprendizaje Basado en Proyectos; Debates, etc.

Silva y Maturana (2017) destacan que «el advenimiento de las TIC no implica necesariamente la creación de nuevas metodologías, sino que las ya existentes, se potencian a partir de las posibilidades que ofrecen las TIC de búsqueda y acceso a información, interacción y colaboración, ampliando así la clase más allá de las fronteras del aula». No olvidemos que, según Area-Moreira (2007), la competencia informacional es una materia necesaria en la formación universitaria, sin embargo, «a pesar de que las habilidades informacionales son hoy auténticas competencias clave para el aprendizaje autónomo y para el aprendizaje a lo largo de la vida, para muchos estudiantes

actuar como buscadores competentes es todavía un reto (Hernández-Serrano y Fuentes-Agustí, 2011).

Silva y Maturana (2017) proponen un modelo para introducir las metodologías activas en educación superior, centrado en el estudiante, soportado por una plataforma SGA. La idea es que a través de esta plataforma se cree una *comunidad de aprendizaje*, concebida como un espacio para la interacción entre estudiantes y estudiante-profesor, donde se puedan articular metodologías activas, actividades y evaluación. Si el aprendizaje se centra en los alumnos entonces las *actividades* deben considerar las características de los participantes, conocimientos previos del curso, entre otros.

Para lograr los resultados de aprendizaje propuestos, de tipo conceptual, procedimental o actitudinal, las actividades deben desplegar las indicaciones del trabajo a realizar por los estudiantes en forma personal o colaborativa. «La *evaluación* debe ser pertinente a las metodologías activas empleadas, no pueden descansar en pruebas o test, sino más bien en productos que permitan evidenciar el nivel de logro de los resultados de aprendizaje» (Silva y Maturana, 2017).

Con el objetivo de conocer ejemplos sobre cómo se pueden aplicar este tipo de metodologías a través de un SGA, se presentan experiencias desarrolladas en la Universidad de Salamanca durante el curso académico 2020-2021, con el ya conocido hándicap de las restricciones debidas a la pandemia por el COVID-19 (Morales-Morgado, et al., 2023) (Morales-Morgado, et al., 2021).

4. Metodologías activas aplicadas a diferentes disciplinas

El curso académico 2020-2021 se caracterizó por la llegada del COVID-19, con fuertes restricciones de confinamiento por la pandemia. A partir del comienzo de curso, en el mes de septiembre, la Universidad de Salamanca apostó por la presencialidad, sin embargo, continuaba un alto índice de contagios, por tanto, a través de la institución se ofrecieron cursos de formación para el diseño de píldoras formativas y manuales de ayuda para trabajar en un potencial contexto de virtualidad.

Ante este escenario, se realizó un proyecto de innovación docente para trabajar de forma conjunta y coordinada en el diseño de actividades que promoviesen metodologías activas en distintas disciplinas, apostando por el uso de tecnologías como herramienta de apoyo ante una posible falta de presencialidad.

La propuesta se aplicó en algunas enseñanzas de grado en Maestro en Educación Infantil, grado en Maestro en Educación Primaria, Grado en Historia y Ciencias de la Música y también en el Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MUPES). Los estudiantes pertenecían a la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila (EUEyT), la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora (EUMZA), la Facultad de Educación (Salamanca) y la Facultad de Historia y Geografía (Salamanca).

Cada uno de los profesores implicados realizó un diseño para aplicar metodologías activas con el apoyo de tecnologías de manera conjunta y coordinada. La relación de las asignaturas y el curso de impartición de estas se puede ver en la Tabla 1.

TABLA I. Relación de asignaturas y docentes participantes en el PID.

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL	GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	GRADO EN HISTORIA Y CIENCIAS DE LA MÚSICA	MÁSTER MUPES (PROFESOR ESO Y BACHILLERATO)
Didáctica General 1 ^{er} curso	Didáctica General 1 ^{er} curso	Iconografía Musical 4 ^o curso	Recursos e innovación docente en Filosofía
Las TIC en Educación 1 ^{er} curso	Las TIC en Educación 1 ^{er} curso		
Procesos Educativos 1 ^{er} curso	Procesos Educativos 1 ^{er} curso		
Antropología Filosófica 3 ^o - 4 ^o curso	Antropología Filosófica 3 ^o - 4 ^o curso		

Fuente: Elaboración propia.

A través de esta iniciativa, se esperaba que los docentes involucrados se plantearan el diseño de sus materias a impartir durante el primer semestre del curso 2021-2022, teniendo en cuenta el desarrollo de metodologías activas, con el apoyo de los cursos de formación ofrecidos por la institución y la plataforma de la Universidad de Salamanca (*Studium*).

Se apostó por una metodología y recursos educativos transversales, aplicados por un amplio abanico de especialistas y titulaciones, dirigidas a una comunidad particular, destacando el potencial de las TIC para vertebrar una apuesta educativa adecuada a perfiles diversos, además de fomentar el conocimiento semipresencial, que ayudase a los profesores a reforzar su labor en la modalidad presencial, dando más énfasis a la parte metodológica que tecnológica.

Sobre esta base, los docentes involucrados en el proyecto desarrollaron los siguientes materiales:

- Presentaciones en *Powerpoint* que acompañan la explicación, así como documentos en otros formatos, como *Word* o PDF, con textos y actividades.
- Vídeos de corta duración para la transmisión teórica de conocimientos (píldoras formativas).
- Búsqueda de vídeos y páginas web relacionados con los contenidos de clase que favorezcan la búsqueda de información en fuentes fiables por parte de los estudiantes.
- Recursos Educativos Abiertos sobre competencias informacionales, disponibles en el repositorio institucional GREDOS (Morales-Morgado *et al.*, 2013, 2014).
- Elaboración de actividades *online* variadas en cuanto a su carácter (estructurales para la fijación de contenidos y más comunicativas para la puesta en práctica de los mismos) en cuanto a la agrupación de los estudiantes (individuales, por parejas y grupales) y en cuanto al método de corrección (grupales en directo, por pares y autocorregibles).

5. Actividades realizadas por los estudiantes a través de metodologías activas mediadas por TIC

A continuación, se presentan las actividades desarrolladas por los estudiantes, en asignaturas concretas del grado en Maestro en Educación Infantil y en Maestro en Educación Primaria, pensadas para ayudarles a desarrollar su autonomía, regulando su tiempo de trabajo y distribución equitativa de tareas a trabajar en grupo.

5.1. *Grado en Maestro en Educación Infantil y grado en Maestro en Educación Primaria*

En ambos grados se imparten varias asignaturas en común, en este caso, considerando los profesores implicados en esta experiencia, se realizaron actividades a través de las asignaturas *Didáctica General*, *Las TIC en Educación*, *Procesos Educativos y Antropología Filosófica*.

5.1.1. *Asignatura Didáctica General*

En relación con esta asignatura, los estudiantes debieron realizar una Unidad Didáctica, ayudándose de los materiales facilitados y búsqueda de otros con la ayuda y supervisión de su profesora, quien estuvo atenta a todas sus necesidades y les orientó durante todo el cuatrimestre.

Las metodologías activas aplicadas fueron el trabajo cooperativo y colaborativo ya que, primeramente, debían organizarse en grupos de máximo 4 personas y mínimo de 2. Se repartieron tareas de manera individual como, por ejemplo: uno de ellos se encargaba de buscar actividades para la propuesta didáctica, otro se encargaba de buscar imágenes adecuadas, otro de hacer las rúbricas, etc. Se trataba de que el reparto de tareas fuese equitativo entre todos los miembros que formaban el grupo de trabajo. Los alumnos fueron avanzando en clase de manera autónoma, con el apoyo de los materiales de consulta disponibles en la plataforma de *Stodium* y con la supervisión de la profesora.

Los materiales utilizados para realizar esta actividad consistieron en: Manuales con ejemplos de Unidades Didácticas ya elaboradas, para su consulta, que les sirvieran de referente documentos sobre la estructuración del trabajo en equipo que tenían que realizar; vídeos con temáticas relacionadas a la puesta en marcha de Unidades Didácticas ya utilizadas en otros centros educativos; Clips de audio relatando experiencias de profesores no sólo españoles, sino de América Latina, para que les sirvieran de posibles ideas que ellos también podrían proponer.

Ante la amenaza de la pandemia, los estudiantes grabaron un vídeo con la exposición de la Unidad Didáctica, y realizaron una presentación en *Power Point* con aquello que consideraron más relevante. La actividad fue elaborada con éxito, los vídeos recibidos fueron de mediana calidad, pero todos mostraron un alto compromiso con la ejecución de la tarea planteada, y la metodología empleada de clase invertida fue todo un acierto.

Como sugerencia para futuros cursos, se plantea contar con materiales más diversos, hacer alguna visita a algún centro donde en vivo les expliquen su proyecto

educativo y cómo lo llevan a cabo. También alguna formación para los alumnos en habilidades técnicas para que los resultados sean más óptimos.

5.1.2. Asignatura *Las TIC en Educación*

Las metodologías activas aplicadas consistieron en un estudio de caso y el desarrollo de un proyecto final. En ambas actividades, se aplicaron estrategias de trabajo colaborativo y cooperativo, como se explica a continuación:

En un estudio de caso, las habilidades a desarrollar van a depender de los tipos de casos y objetivos de aprendizaje. Para esta asignatura se propone el tipo de caso «evaluación» en donde se presenta un hecho con la descripción del impacto y/o consecuencias de la decisión adoptada.

El caso propuesto consistió en valorar la integración curricular de las TIC en los centros educativos, con el objetivo de que los estudiantes pudieran hacerse una idea clara sobre cómo se están aplicando las TIC en los centros educativos y cuáles han sido los resultados obtenidos. El tema de trabajo fue la Integración curricular de las TIC en los centros escolares: evaluación de casos de prácticas escolares y proyectos de innovación.

Se trabajó en los grupos de 4-5 personas con roles establecidos para asignar responsabilidades a cada uno de sus miembros. Para analizar el caso se siguió el procedimiento que Benito y Cruz (2005) caracterizan en tres fases:

- *Fase I: Lectura/análisis del caso por parte del estudiante individualmente*
 Cada grupo debió buscar un caso de integración de TIC en un centro escolar, ya sea dentro de los facilitados en *Studium* o a través de fuentes de información. De manera individual, se analizó el caso según el contexto en el que se desarrolló, considerando preguntas como: ¿quiénes están implicados?, ¿es adecuada la integración de TIC según los objetivos de aprendizaje propuestos?, ¿qué competencias digitales se están desarrollando?, etc.
- *Fase II: Análisis/discusión del caso en pequeños grupos*
 Momento en que se pusieron en común las respuestas a las preguntas trabajadas individualmente para tratar de consensuar el enfoque del caso y proponer una alternativa de acción.
- *Fase III: Discusión en gran grupo*
 Las propuestas de cada pequeño grupo fueron expuestas en clase para ser debatidas en gran grupo. Se presentaron los casos, su descripción y análisis realizado. Con este fin se utilizó el apoyo de herramientas informáticas para realizar presentaciones a elegir por los propios estudiantes.

Se plantearon actividades a trabajar fuera y dentro del aula. Las actividades en línea (*e-actividades*) se diseñaron con base en el modelo de Salmon (2004), que considera diversas fases que van desde la socialización a la generación de conocimiento, promoviendo la autonomía progresiva de los estudiantes.

Para apoyar las *e-actividades*, se crearon píldoras formativas a través de vídeos de corta duración. Por otra parte, los estudiantes utilizaron los foros de discusión de la

plataforma institucional, con pautas concretas sobre su uso adecuado, para consultar dudas y debatir sobre los temas tratados más allá de las horas de clases presenciales.

Para llegar a la última etapa del modelo de Salmon sobre «generación de conocimiento» se utilizó la metodología basada en proyectos, donde los estudiantes tuvieron que trabajar en el diseño de una *WebQuest*, en grupos de 4-5 personas, asumiendo cada uno de ellos un rol de tareas diferente a los asignados anteriormente.

Los estudiantes tuvieron que conocer en profundidad la funcionalidad de una *WebQuest* y sus beneficios para el aprendizaje en estudiantes de educación primaria. El producto debía ser una *WebQuest* aplicable a un nivel educativo determinado, con unos objetivos didácticos que debían elaborar los estudiantes según los contenidos que determina la actual ley educativa. Los proyectos cobran mayor significado para los estudiantes cuando son difundidos a otros destinatarios; por este motivo la *WebQuest* de cada grupo se publicó a través de un servicio para la edición de blogs, para lo cual los estudiantes debían conocer los elementos necesarios para crear un blog y sus posibilidades educativas.

Para garantizar un adecuado desarrollo del proyecto, los estudiantes dispusieron de guías didácticas para la elaboración de una *WebQuest* y la creación de un blog, además de ejemplos didácticos disponibles en la Red.

5.1.3. Asignatura *Procesos Educativos*

Las actividades se realizaron siguiendo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. En este caso, los estudiantes debieron elaborar un proyecto sobre la temática «conocer las características del COVID y su prevención», dirigido a menores de 5 a 6 años, tomando como referencia las áreas de conocimiento y bloques de contenidos de ese rango de edades; considerando el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil en España.

Para elaborar los recursos digitales se utilizaron las herramientas Web 2.0 como *Genially*¹ y *Prezi*² (presentaciones o infografías interactivas), *Storybird*³ (cuentos digitales con arte gráfico de la misma plataforma) y *Mentimeter*⁴ (encuestas interactivas). Se integraron los recursos mencionados en un itinerario de aprendizaje personalizado, utilizando para ello la plataforma *Learning Paths de Symbaloo*⁵. Esta última herramienta ofrece la posibilidad de incluir cualquier contenido online, archivos personales, grabar vídeos y añadir fórmulas matemáticas en un solo itinerario a través de una interfaz de laberinto; de manera lúdica y divertida los estudiantes pueden navegar por la ruta diseñada mientras los profesores reciben las estadísticas de interacción en tiempo real, ya que utiliza el sistema de Analíticas de Aprendizaje (*Learning Analytics*).

Para iniciar el itinerario a través de *Learning Paths de Symbaloo* se optó por realizar una presentación interactiva a través de *Genially* en la que el COVID se presenta a los menores y se les habla acerca de sus síntomas. El objetivo principal de esta acti-

¹ Página web: <https://genial.ly/es/>

² Página web: <https://prezi.com/es/>

³ Página web: <https://storybird.com/>

⁴ Página web: <https://www.mentimeter.com/>

⁵ Página web: <https://learningpaths.symbaloo.com/>

vidad era que los menores tuvieran un primer acercamiento para conocer esta nueva enfermedad y motivarlos a lograr el objetivo principal del itinerario: encontrar una vacuna. Se continuó realizando una pregunta a través de *Mentimeter*, donde los menores podían elegir entre varias opciones para responder a preguntas que facilitaban afianzar lo visto anteriormente. A continuación, se trabajó con un videocuento creado por los alumnos, a través del cual se dieron a conocer las diferentes emociones que experimenta una niña protagonista frente a la pandemia. El objetivo principal era el de acompañar en la gestión de las diferentes emociones que podemos llegar a sentir en este periodo y el posibilitar el conocimiento y el debate sobre ello. Después del videocuento se utilizaron las opciones de agregar preguntas en el *Learning Paths de Symbaloo* sobre las emociones que experimentó la protagonista; el objetivo es que los profesores pudieran utilizarlas para generar un espacio de debate entre los niños en el aula.

El siguiente recurso del itinerario fue una imagen interactiva creada con *Genially* en la que se contó con diferentes puntos de información dentro del aula y el aseo de esta, aportando diferentes consejos para prevenir el COVID. Con ella se pretendía que los menores fueran conscientes de la necesidad de protegerse para proteger al resto en cualquier contexto, especialmente en el espacio escolar en el que transcurre la vida cotidiana, la progresiva autonomía de niños y niñas, y afianzar los buenos hábitos de salud e higiene personal.

Se continuó enriqueciendo el itinerario con una videopresentación sobre las profesiones que han cobrado trascendencia durante el estado de alarma y la pandemia en general. Para ello se utilizaron diversas imágenes en formato GIF (*Graphic Interchange Format*) de aquellas tareas en las que han sido importantes sus labores. Se pretendió transmitir, por ejemplo, valores acerca de la gratitud ante el conocimiento del trabajo de quienes han estado ayudándonos a todos durante la pandemia; para cerrar este apartado se preguntaba si se conocía a personas que durante la pandemia ayudaron a otros a estar bien.

Lo siguiente fue crear con la herramienta *Prezi* una batería de preguntas sencillas organizadas de forma similar a la prueba de Pasapalabra; un programa en el que los concursantes intentan conseguir tiempo en diversas pruebas con palabras, que a su vez les permitirá contar con tiempo para contestar a todas las definiciones de la prueba final, llamada Rosco, con letras del alfabeto. Con esta actividad se buscó favorecer la interiorización de vocabulario y conceptos relacionados con la nueva situación que entonces vivida desde momentos divertidos en los que pudieran participar cualquier persona en contextos escolares, familiares o entre iguales, por ejemplo.

Las dos últimas actividades consistían en la presentación de la canción *Juntos te pararemos* (Colegio María Auxiliadora - Salesianas La Roda, 2020) para transmitir valores de responsabilidad social y fomentar momentos lúdicos, tanto en el entorno escolar como familiar; y la presentación de un puzle elaborado con *Genially* para que los menores dieran el paso final para encontrar la vacuna y hacerle frente al COVID-19 al completar la imagen. Como material extra se adjuntaron imprimibles con juegos de mesa para disfrutar en entornos familiares a la vez que los menores continuasen aprendiendo cómo gestionar esta nueva situación y cómo desenvolverse dentro de ella.

Como estrategia metodológica activa, el Aprendizaje Basado en Proyectos nos permitió ofrecer a los estudiantes universitarios la oportunidad de utilizar una si-

tuación real como la COVID para trabajar en el reto de crear un producto con validez social apoyado en herramientas de la Web 2.0 para favorecer un aprendizaje más significativo y personalizado. Consideramos que en cada fase de la metodología los estudiantes del grado fueron desarrollando y fortaleciendo las habilidades para la vida del siglo XXI como el pensamiento crítico, analítico y creativo; resolver problemas; trabajar en colaboración y cooperación, y organizarse de manera autónoma, competencias esenciales para el perfil docente.

5.1.4. Asignatura *Antropología Filosófica*

Se trata de una asignatura optativa de 4.º de grado en Educación Infantil y 4.º de grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Durante el curso académico 2020-2021, se impartieron tan solo 3,5 ECT de la asignatura y con solo dos estudiantes matriculados. Las estudiantes trabajaron a través de recursos interactivos y multimedia ligados al desarrollo de un trabajo monográfico variable de la materia Antropología Filosófica y lo expusieron en el aula a mitad de la asignatura. El Trabajo Monográfico Variable o TMV es una actividad de trabajo individual de investigación sencillo, pero lo suficientemente profundo como para que el estudiante se aproxime a un aspecto concreto de la asignatura y pueda investigar, indagar y recabar información, datos, etc., sobre una cuestión concreta filosóficamente.

Esto se hizo a través de varias píldoras formativas, de tipo audiovisual, y así se logró que los estudiantes fueran los que pudieran decidir si deseaban corregir y/o revisar sus materiales según sus carencias o debilidades formativas a nivel metodológico. Con esta actividad innovadora en educación, se pudo dedicar más tiempo en el aula para resolver dudas y hacer un control y seguimiento más detallado de los TMV a presentar al final de la asignatura por escrito. Es decir, me permitió como docente ir controlando la ejecución del TMV y supervisar el trabajo que los estudiantes iban componiendo a lo largo de las semanas.

Las píldoras audiovisuales trataban esencialmente de dar a conocer a las estudiantes aspectos claves en la realización de un TMV en filosofía, en concreto para esta materia optativa de Antropología filosófica. De manera que, en primer lugar, los pequeños vídeos mostraban cómo se elabora una buena bibliografía filosófica, incluyendo bien las citas, citaciones a pie de página, citas en el cuerpo del trabajo, anotaciones, etc. En segundo lugar, otro vídeo mostraba cómo se organiza y se estructura un TMV, con sus diferentes apartados y epígrafes, etc. Y, en tercer lugar, otro audiovisual mostraba las estrategias para la presentación escrita y oral del trabajo terminado, en donde yo mismo les hacía una demostración sencilla de oratoria y retórica académica y un esquema de desarrollo visual en la pantalla a la hora de presentar un trabajo académico de investigación.

Estos materiales de píldoras audiovisuales partían de presentaciones de *Powerpoint* o *Prezi*, con la muestra de terminología filosófica propia de la materia y con casos y ejemplos prácticos. Para su grabación se utilizó la herramienta sencilla de *Google Meet*. Los vídeos fueron presentados en las clases y compartidos con los estudiantes para que ellos mismos pudieran hacer el suyo. La duración de los audiovisuales osciló entre los 5 y los 10 minutos, dependiendo del contenido de la píldora.

En su análisis, cabe decir que esta iniciativa metodológica e innovadora logró el fin trazado: paliar las carencias y debilidades a nivel de método que manifiestan esos estudiantes que no han cursado anteriormente asignaturas de metodología de investigación y/o recursos en filosofía o en educación, en general. Los dos estudiantes admitieron que no han cursado previamente materias de metodología investigadora en el grado y que, por tanto, no están familiarizados y entrenados a realizar trabajos de índole investigadora. Recibieron muy bien las actividades tecnológicas y asumían que era una forma de aprender muy práctica y clara con respecto a cómo llevar a cabo un TMV.

Como conclusión de esta actividad, lo relevante sin duda alguna es que los vídeos o píldoras causaron un furor importante en las estudiantes y fue un recurso multimedia muy atractivo para ellos. Claro está, en disciplinas más clásicas, como es la filosofía, todavía hoy no se emplean muchos recursos interactivos y multimedia en las clases universitarias. Esto hizo pensar que, mucho más en grados de Educación y en estudiantes de Educación que en Filosofía, es un recurso excepcional para explicar contenidos y realizar tareas y trabajos académicos. Y esto porque asumen que van a ser futuros maestros y formadores y, por tanto, se van a dedicar al magisterio. Este elevado interés queda justificado por su futura profesión, no cabe duda. Desde luego, hay aspectos a mejorar y a desarrollar mejor en futuras píldoras a la hora de elaborar mejor el contenido visual y auditivo, con presentaciones más profesionales y ricas en material gráfico.

En suma, se consideró muy positiva y satisfactoria la innovación implementada en esta materia filosófica en Educación. Así se estima, ya que ha permitido el conocimiento y uso de un recurso y herramienta muy útil para la docencia en la modalidad de *b-learning* y, además, porque se ha evitado reiterar en clase contenidos ya abordados con profundidad en otras asignaturas y dedicar más tiempo a la supervisión individual del trabajo monográfico variable.

5.2. *Grado en Historia y Ciencias de la Música*

5.2.1. *Asignatura Iconografía Musical*

Las actividades de innovación tuvieron como marco la asignatura de Iconografía Musical, optativa de 4.º curso del grado en Historia y Ciencias de la Música, de la Universidad de Salamanca. Su desarrollo tuvo lugar en el curso 2020-21, con un total de 9 estudiantes matriculados. En detalle, se grabaron tres píldoras formativas ligadas al desarrollo de un proyecto de investigación individual consistente en el análisis iconográfico de imágenes con contenido musical. Conviene aclarar, de antemano, que la preparación que evidencian los estudiantes en labores de planificación metodológica resulta dispar. En efecto, el carácter optativo de Iconografía Musical hace que pueda ser cursada por alumnos que aún no han superado la asignatura de Metodologías de investigación en musicología, troncal de 4.º curso. Con anterioridad, antes de abordar el proyecto, resultaba necesario explicar contenidos relativos a la organización y el desarrollo de trabajos de investigación, ya conocidos por los estudiantes que, previamente, habían cursado la referida asignatura de Metodologías. Al proporcionar estas píldoras audiovisuales se consiguió que los propios estudiantes fueran los que decidiesen si querían revisar o no estos materiales según sus carencias formativas. Tal

innovación permitió además dedicar más tiempo en el aula a resolver dudas y a hacer un seguimiento más pormenorizado de los proyectos.

Los vídeos en cuestión trataban tres aspectos fundamentales en la realización de trabajos de investigación:

- Elaboración de fichas bibliográficas, en donde poder registrar de manera eficaz y rigurosa las informaciones más destacadas de la bibliografía consultada.
- Organización del trabajo de investigación, con la explicación de sus características y contenidos que hay que incluir en cada uno de sus apartados.
- Estrategias para la exposición oral, donde resumí mi experiencia como conferenciante aportando pistas de cómo deben prepararse y desarrollar este trámite con éxito.

Las píldoras partieron en todos los casos de la elaboración previa de un *Power-Point*, con la visualización de conceptos claves y ejemplos prácticos. La grabación, a su vez, se hizo a partir de la aplicación *Google Meet*. Los vídeos, finalmente, se subieron al campus virtual *Studium* (carpeta *Media Gallery*) y fueron compartidos con los estudiantes a través de la herramienta *Kaltura Video Resource*. La duración de las píldoras osciló en torno a los 7 y 11 minutos, en consonancia con la extensión de los contenidos impartidos.

Resumimos a continuación en la Tabla 2 los resultados alcanzados, según los datos proporcionados por la aplicación *My Media* (en *Studium*):

TABLA 2. Resultados alcanzados por los estudiantes a través de las píldoras formativas.

	Reproducciones	Espectadores únicos	Promedio de tasa de finalización
Píldora 1: La ficha bibliográfica	3	2	52.7%
Píldora 2: La organización del trabajo de investigación	7	5	41.9%
Píldora 3: La exposición oral	9	4	29.3%

Fuente: Elaboración propia.

De su análisis, cabe inferir que las píldoras lograron el fin perseguido: subsanar las deficiencias metodológicas que muestran aquellos alumnos que no han cursado previamente la asignatura de Metodologías de investigación en musicología. Esa es la razón que explica que la visualización de las píldoras haya sido desigual: una horquilla de 2 a 5 espectadores únicos sobre el total de 9. Observamos, además, que el número de reproducciones es un poco superior al de espectadores. Esto podría sugerir que la explicación fue lo suficientemente clara para no requerir una nueva visualización. Pero la realidad, visto el reducido porcentaje de alumnos que vieron las píldoras completas (sólo en un caso superior por poco al 50%), es que el impacto en términos de aprendizaje fue moderado. Esa sospecha se confirmó al evaluar los proyectos de investigación, donde siguió habiendo estudiantes que mostraban problemas a la hora de elaborar fichas bibliográficas, así como para organizar y exponer de forma oral los

resultados del trabajo. Creemos que las razones que explican este desigual resultado residieron en:

- La indolencia de parte de los estudiantes inclinados a dejar las tareas para el último momento. La falta de tiempo en la fase final de la realización del proyecto provocó que el visionado de las píldoras fuese fragmentario y, por consiguiente, que la asimilación de los contenidos resultara a veces irregular.
- Que los vídeos no fueron un recurso lo suficientemente atrayente, bien por contenido o maquetación. En cuanto a lo primero, cabe admitir que los contenidos de metodología de la investigación no figuran entre los más atractivos para los estudiantes de Musicología. La ven como una materia de la que poco o nulo rendimiento pueden sacar en su promoción profesional, pues en su mayoría van a dedicarse a la docencia. Ese bajo interés provocó que no asimilaran bien sus contenidos y, a la par, que no vieran los vídeos completos. Otro aspecto a mejorar en un futuro es la elaboración de las propias píldoras, que sean más eficaces en términos de información suministrada y presentación visual. Creemos aquí prioritario impulsar los cursos de formación docente en esta materia.

Pese a lo desigual de los resultados, se considera satisfactoria la innovación realizada; en primer lugar, porque ha posibilitado el conocimiento de un recurso útil para la docencia en la modalidad de *b-learning*; y segundo, porque se ha evitado repetir en clase contenidos ya explicados con detenimiento en otra asignatura, consiguiendo así dedicar más tiempo a la supervisión individual de los trabajos.

5.3. *Máster Universitario en Formación de Profesorado en Enseñanzas Medias (MUPES)*

5.3.1. *Asignatura Recursos e innovación docente en Filosofía*

Es una asignatura obligatoria de la Especialidad de Filosofía en el Máster Universitario de Profesorado de Enseñanzas Medias de la USAL. Es una asignatura eminentemente práctica y es por ello que es la última materia del máster antes de concluir la docencia y comenzar el periodo de prácticas en los institutos de enseñanzas medias.

La actividad innovadora tuvo como objetivo fomentar el conocimiento semipresencial, que me ha ayudado a reforzar mi labor en la modalidad presencial a través de las TIC, dando más énfasis a la parte metodológica que tecnológica. Así, como docente, me he visto beneficiado con el apoyo de materiales audiovisuales en las clases. Favorecer a mis estudiantes con los beneficios de la metodología de clase invertida: más tiempo para resolver dudas y consolidar los conocimientos en clase; favorecer la diversidad en el aula y el aprendizaje con base en estilos de aprendizaje, ya que los estudiantes pueden revisar los materiales de manera autónoma las veces que deseen y consultarme las dudas de manera personalizada. Apoyar la formación *b-learning* con Recursos Educativos Abiertos, como herramientas de apoyo transversal a través de videotutoriales (píldoras formativas), podcast, e-books, etc., para atender a necesidades comunes de los estudiantes como, por ejemplo: búsqueda de información en

fuentes fiables, cómo evitar el plagio académico, elaboración científico-técnica de un trabajo de investigación y su exposición en entornos virtuales.

Se han utilizado vídeos en las sesiones de clase presenciales en Recursos e innovación docente en Filosofía, para ver contenidos de la asignatura. Los estudiantes han presentado a través de pequeñas píldoras audiovisuales sus trabajos de innovación y recursos filosóficos para su trabajo final de la asignatura. Estas actividades han tenido un peso de 20 % de la calificación final del estudiante.

En conclusión, se consideran fundamentales estas actividades de innovación y mejora docente para una asignatura como es ésta, precisamente de recursos e innovación docente. Sin embargo, los estudiantes no han tenido mucho acercamiento a este tipo de actividades, porque su formación ha sido muy teórica y con escasas asignaturas en las que haya habido otro tipo de metodologías activas para trabajar los contenidos filosóficos durante el grado en Filosofía. De modo que ellos ven como muy novedosa esta asignatura y las actividades realizadas en ella, como es ésta en concreto y otras similares trabajadas en el aula durante la asignatura.

6. Conclusiones

Los docentes implicados en este proyecto se organizaron previamente para valorar el uso de metodologías activas en sus respectivas disciplinas, llegando a la conclusión de que, independiente del tipo de materia a impartir, se pueden aplicar técnicas comunes para la individualización de la enseñanza, como el uso de buscadores de información en fuentes fiables, seguimiento de normas para evitar el plagio académico, canales de vídeos para la enseñanza de las materias, uso de recursos educativos abiertos, recursos educativos interactivos disponibles en la web, etc. Como consecuencia de ello, los recursos diseñados en todas las asignaturas fueron muy variados para atender a la diversidad de materias.

La participación activa de los estudiantes fue promovida con técnicas expositivas y participación en grupo, como exposiciones didácticas a través de vídeos (diseño y edición de vídeos para explicar un tema de trabajo), preguntas a debatir en foros de discusión, tutorías online a través de *Zoom* o *Google Meet* y exposiciones de los alumnos a través de presentaciones multimedia, vídeos y herramientas Web 2.0.

El escenario de pandemia en que fueron diseñadas y desarrolladas estas actividades exige mayor tiempo de planificación y creación de los recursos necesarios con metodologías, estrategias, materiales y tecnologías específicos (Vásquez-Astudillo, Morales-Morgado, Morales-Robles, Lima-Paniago y Maciel, 2022). La experiencia vivida nos deja la necesidad de potenciar la formación presencial con herramientas de apoyo transversal al profesorado a través de videotutoriales (píldoras formativas), podcast, e-books, etc., para atender a necesidades comunes de los estudiantes como, por ejemplo: búsqueda de información en fuentes fiables, cómo evitar el plagio académico, elaboración científico-técnica de un trabajo de investigación y su exposición en entornos virtuales.

La mayoría de los profesores involucrados no tenían formación en la elaboración de herramientas de apoyo a través de las TIC, como, por ejemplo, la elaboración de píldoras formativas o Recursos Educativos Abiertos, por tanto, consideran que esta experiencia ha sido de gran aprendizaje para conseguir una mejor planificación para

el próximo curso y un mayor impacto en la docencia. El diseño y la elaboración de recursos educativos a través de TIC permiten compartir la idea de difusión y reutilización de contenidos que puedan ser útiles a otros docentes, poniendo especial énfasis al enriquecimiento de las metodologías activas de enseñanza, que ayuden al fortaleciendo de las habilidades en la gestión y autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

Se confirma la necesidad y eficacia de las metodologías activas para ayudar a mejorar la inclusión y la interacción de los estudiantes, la cual se ha visto potenciada a través de la plataforma *Studium*, con herramientas de comunicación como los foros de discusión, el chat o los sistemas de mensajería, ofreciendo además la posibilidad del envío de tareas y seguimiento a través del calendario y, en el caso de plataformas de código abierto como *Moodle*, la personalización de los módulos a través de gadgets que permiten la inclusión de herramientas Web 2.0.

Se ha comprobado la satisfacción de los estudiantes con las metodologías innovadoras seleccionadas para ser aplicadas con ellos en las diversas asignaturas que forman parte de este proyecto, puesto que se han sentido muy implicados con las tareas, se han reforzado lazos sociales con sus compañeros al tener que trabajar en grupo por un objetivo en común y se han fomentado capacidades en ellos muy necesarias como la iniciativa por la búsqueda de nuevos materiales, la capacidad investigadora, la reflexión, la comparación y el contraste de información obtenida, el fomento de habilidades técnicas o el fomento de las habilidades técnicas.

7. Bibliografía

- AREA MOREIRA, M. (2007). *Adquisición de competencias en información. Una materia necesaria en la formación universitaria*. CRUE Universidades Españolas, Red de Bibliotecas REBIUN. <http://hdl.handle.net/20.500.11967/332>
- BENITO, A. y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BOEHRER, J. y LINSKY, M. (1990). Teaching with Cases: Learning to Question. *New Directions for Teaching and Learning*, 42, 41-57. <https://doi.org/10.1002/tl.37219904206>
- BRUNDIERS, K. y WIEK, A. (2013). Do we Teach What We Preach? An International Comparative Appraisal of Problem- and Project-Based Learning Courses in Sustainability. *Sustainability*, 5(4), 1725-1746. <https://doi.org/10.3390/su5041725>
- COLEGIO MARÍA AUXILIADORA - SALESIANAS LA RODA [@COLEGIOMARIAAUXILIADORA-SA4897]. (2020, 08, 20). *Juntos te pararemos* [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=BbnPNH2KPKU>
- COLL, C.; MAURI, T. y ONRUBIA, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(2), 29-41. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v3i2.285>
- GROS, B. (2007). El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades. *Aula de Innovación Educativa*, 162, 44-50.
- HERNÁNDEZ SERRANO, M. J. y FUENTES AGUSTÍ, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando la información? *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 12(1), 47-78. <https://doi.org/10.14201/eks.7823>
- JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, D.; GONZÁLEZ ORTIZ, J. J. y TORNEL ABELLÁN, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado*.

- Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://rectyl.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/78330>
- MAC CANN, N.; GARCÍA-VALCÁRCCEL, A. y MORALES-MORGADO, E. (2022). Análisis Argumentativo y Auto-regulación de Aprendizaje en estudiantes universitarios del ámbito educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP), 25(3), 159-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.528631>
- MORALES MORGADO, E.M.; RUIZ TORRES, S.; RODERO CILLEROS, S.; MORALES ROMO, B. and PEDRERO MUÑOZ, C. (2023). Metodologías activas e innovadoras en modalidad b-learning para contribuir a la integración de estudiantes universitarios en diversas disciplinas, en Morales-Morgado, E.M. (Ed.), *Interculturalidad, Inclusión y Equidad en Educación* (pp. 489-498), Ediciones Universidad de Salamanca (DOI: <https://doi.org/10.14201/OAQ0321489498>).
- MORALES MORGADO, E. M.; CAMPOS ORTUÑO, R. A.; YANG, L. L. y FERRERAS-FERNÁNDEZ, T. (2013). Metadata Mapping to Describe Learning Objects and Educational Apps in the Gredos Repository. En F.J. García-Peñalvo (ed.), *TEEM'13: Proceedings of the First International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality* (pp. 349-356). ACM. <https://doi.org/10.1145/2536536.2536589>
- MORALES-MORGADO, E.M.; HERNÁNDEZ SERRANO, M.J.; MARTÍNEZ VAQUERO, C.; MELGOSA ARCOS, F.J.; MORALES ROMO, B.; RODERO CILLEROS, S.; RUIZ TORRES, S.; REVOLLAR CHÁVEZ, S.R.; SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA, M.S. (2021). *Memoria de Innovación Docente: Diseño y aplicación de una metodología didáctica en modalidad b-learning, Como respuesta a las necesidades derivadas de la pandemia* (ID-041). MID. Memorias de Innovación Docente, 2020-2021. Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/149138>
- MORALES MORGADO, E. M.; CAMPOS ORTUÑO, R. A.; YANG, L. L. y FERRERAS-FERNÁNDEZ, T. (2014). Adaptation of Descriptive Metadata for Managing Educational Resources in the GREDOS Repository. *International Journal of Knowledge Management* (IJKM), 10(4), 50-72. <https://doi.org/10.4018/ijkm.2014100104>
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4, de 4 de enero de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1630/con>
- SALINAS, J.; PÉREZ, A. y DE BENITO, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.
- SALMON, G. (2004). *E-actividades: el factor clave para una formación en línea activa*. Editorial Uoc.
- SILVA QUIROZ, J. y MATURANA CASTILLO, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa* (México, DF), 17(73), 117-131. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00117.pdf>
- VÁSQUEZ-ASTUDILLO, M.; MORALES-MORGADO, E. M.; MORALES-ROBLES, E.; MACIEL, C. y LIMA-PANIAGO, M. C. (2022). Educación Remota Emergencial: satisfacción y competencias de los profesores. *Educação e Realidade*, 47, 1-24. <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaorealidade/article/view/110781>

EVALUACIÓN DOCENTE CON ENFOQUE FORMATIVO: EL PAPEL DEL ACOMPAÑAMIENTO ENTRE PARES

Teacher Evaluation with a Formative Approach: The Role of Peer Support

Gabriela DE LA CRUZ FLORES

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Universidad Nacional Autónoma de México

Correo-e: gabydc74@yahoo.com.mx

Recibido: 5 de febrero de 2022

Enviado a informantes: 10 de marzo de 2022

Aceptación definitiva: 28 de diciembre de 2022

RESUMEN: La evaluación docente ha formado parte de las políticas educativas en América Latina, en tanto, se aprecia su impronta en la mejora de los procesos de enseñanza y alcance en la formación continua del profesorado que, a la postre, afiance sistemas educativos que promuevan y garanticen el derecho al aprendizaje de los estudiantes. En el presente artículo, se analiza qué implica una evaluación docente con enfoque formativo y la relevancia del acompañamiento entre pares. El análisis permite identificar concordancias en los atributos de la evaluación docente formativa: orientada a la mejora, progresiva, permanente, participativa, contextual y situada. En torno al acompañamiento entre pares en la evaluación docente, se distingue su aporte al trabajo colaborativo y a la práctica reflexiva anclada al contexto donde tiene lugar la actividad docente. Finalmente, como epílogo se problematiza sobre las posibilidades de la evaluación docente formativa en el contexto de la pandemia por COVID-19 para la integración de comunidades de aprendizaje que trasciendan los espacios físicos y generen redes de colaboración entre el profesorado.

PALABRAS CLAVE: evaluación docente; evaluación formativa; formación docente; acompañamiento; comunidades de aprendizaje.

ABSTRACT: Teacher evaluation has been part of the educational policies in Latin America as far as its impact on the improvement of teaching processes and its scope in the continuous training of teachers, which strengthens educational systems that promote and guarantee the right to learning of students. In this article, we analyze the implications of teacher evaluation with a formative approach and the relevance of peer support. The analysis allows us to identify commonalities in the attributes of formative teacher evaluation: improvement-oriented, progressive, permanent, participatory, contextual, and situated. Regarding peer support in teacher evaluation, its contribution to collaborative work and reflective practice anchored to the context where the teaching activity takes place is distinguished. Finally, as an epilogue, the possibilities of formative teacher evaluation in the context of the COVID-19 pandemic for the integration of learning communities that transcend physical spaces and generate collaborative networks among teachers are discussed.

KEY WORDS: teacher evaluation; formative evaluation; teacher training; accompaniment; learning communities.

1. Introducción

LA DISCUSIÓN SOBRE EL *QUÉ* Y *PARA QUÉ* DE LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE ha generado debates y tensiones importantes en las últimas décadas. Assaél y Pavez (2008, p. 42) identifican que en la raíz de dichas tensiones subyacen: a) diferentes visiones ideológicas, educativas y pedagógicas, así como distintas concepciones sobre el rol docente; b) reconocimiento *—en ocasiones sobrevalorado—* del impacto de desempeño docente en los resultados educativos de los alumnos, y c) crecimiento de sistemas de evaluación basados en la competitividad, resultados y pago por mérito alineados con políticas de mercado de corte neoliberal.

Aunque las tensiones señaladas permiten comprender parte de la problemática en torno a la evaluación docente, la propia naturaleza de la práctica docente conlleva retos ineludibles, ya que no solo implica definir dicho constructo¹, cuestiones metodológicas y técnicas para su medición y evaluación, sino asumir una postura ética sobre el sentido y uso de esta. Para Tejedor (2012, p. 319), la evaluación del desempeño docente resulta una actividad compleja, tanto por sus limitaciones teóricas (diversidad de enfoques y finalidades, carencia de marcos teóricos y modelos conceptuales robustos) como prácticas, ya que es difícil, citando al autor: «elegir la estrategia evaluativa adecuada puesto que su validez ha de establecerse indirectamente ante la carencia mencionada de un modelo teórico que delimite con claridad los parámetros que definen el constructo calidad docente».

Si bien el debate sobre el *qué* y *para qué* de la evaluación docente sigue vigente y lejos de agotarse, existe cierto acuerdo en señalar que uno de los propósitos clave de la evaluación docente es mejorar la educación a través del perfeccionamiento de la calidad de la enseñanza. Citando a Bolívar (2008, p. 61):

¹ Para Martínez (2013), los términos: calidad de la enseñanza, eficacia o desempeño docente con frecuencia son utilizados como sinónimos, sin embargo, es conveniente analizarlos como aspectos interconectados de un constructo más amplio.

La evaluación de la práctica docente se puede razonablemente defender con un doble objetivo: a) asegurar una calidad de la educación (entendida en sentido amplio), para lo cual deberá tener en cuenta tanto su impacto en la mejora de los aprendizajes del alumnado, como en el desarrollo profesional e institucional; y b) garantizar una equidad en educación, es decir, el derecho a la educación de «todos» los alumnos, aun cuando haya otros factores asociados, como el contexto sociocultural, que deban ser tenidos en cuenta.

Siguiendo a Bolívar (2008), es deseable que la evaluación de la práctica docente se realice en relación con lo que es propio de dicho ejercicio profesional y se espera de él², con el propósito de mejorar la actuación del gremio, animar su motivación o reconocerle social y económicamente su trabajo. Para Murillo e Hidalgo (2016), una evaluación justa de la práctica docente debería integrar los siguientes atributos: a) formativa, orientada hacia la mejora docente; b) transparente, creíble, práctica y útil; c) que busque y logre el desarrollo integral de los estudiantes mediante una atención diferenciada de cada uno de ellos y ellas; d) motivadora, que favorezca el compromiso docente; e) positiva, reforzadora y no jerárquica; f) contextualizada, focalizada en el centro docente donde desempeña su trabajo; g) flexible, capaz de adaptarse al contexto y evolucionar en el tiempo; h) personal y cíclica, que desemboque en planes de mejora personales; i) que genere docentes intelectuales críticos y comprometidos con la justicia social.

De los diferentes atributos esperados en la evaluación de la práctica docente, en las siguientes páginas se analizará qué implica una evaluación formativa y, de manera específica, se examinará en qué consiste el acompañamiento entre pares para tal empresa.

2. Evaluación docente con enfoque formativo

Tejedor (2012) señala que la evaluación del desempeño docente es ante *de corte formativo* ya que es un proceso orientado a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza, en tanto pretende contribuir de manera progresiva a su mejora y, de manera paralela, al aprendizaje de los estudiantes. Coloma (2010), de manera complementaria a lo expuesto, señala que la evaluación debe plantearse siempre con finalidad formativa y de mejora permanente, aunque se pretendan otras funciones. Para dicha autora, la evaluación docente que conjugue aspectos técnicos, políticos y éticos «mejora la práctica de la enseñanza, reduciendo el fracaso y la deserción escolar y acabará con los

² En el campo, se advierten distintos modelos sobre los dominios de la práctica docente. Un ejemplo de alta relevancia es el elaborado por Danielson (2007), quien estableció cuatro dominios de la práctica docente, a saber: planeación y preparación, ambiente del aula, instrucción y responsabilidades profesionales. Para cada uno determinó diversos componentes que dieron lugar a lo que denominó el marco para la buena enseñanza. Para algunos autores, el estudio de la acción educativa o actividad docente debe tener en cuenta el aspecto contextual en el cual se desarrolla la acción (Jornet, González-Such y Sánchez Delgado, 2014), por lo que es importante considerar las condiciones no solo del aula, sino externas en tanto afectan el desempeño de los docentes.

métodos didácticos que exigen esfuerzo inútil tanto a alumnos como a los docentes» (Coloma, 2010, p. 62).

El carácter formativo de la evaluación de la práctica docente implica por lo menos las siguientes consideraciones:

- a) Se orienta a la mejora de la práctica docente.
- b) Es progresiva: la práctica docente con la experiencia tiende a perfeccionarse por lo que la evaluación requiere ajustes para adaptarse al grado de pericia de aquéllos.
- c) Es permanente: implica la generación de condiciones institucionales y mecanismos que garanticen acciones de evaluación inherentes a la misma práctica docente.
- d) Es participativa: requiere la implicación de toda la comunidad educativa en aras de asumir compromisos y metas en común en pro del desarrollo profesional.
- e) Emplea múltiples instrumentos y técnicas para recabar información y evidencias.
- f) Promueve la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación externa.
- g) Es contextual y situada.
- h) Es justa, en tanto reconoce el contexto y condiciones de trabajo en que se desenvuelven los docentes.
- i) Genera una cultura institucional incluyente, colaborativa y no competitiva.
- j) Promueve consensos sobre el qué y para qué evaluar.
- k) Estimula la formación continua y el desarrollo profesional.

La evaluación formativa guarda marcadas diferencias con aquellos mecanismos propios de la evaluación sumativa de la práctica docente. Así, mientras que la evaluación formativa tiende a promover el desarrollo profesional, la reflexión continua y la integración de redes de colaboración en pro de la mejora de la práctica docente, la evaluación sumativa tiende a asociarse con promociones laborales, rendición de cuentas y control sobre el desempeño docente.

La evaluación formativa es cercana al modelo de práctica docente reflexiva. Al respecto, Garrido y Fuentes (2008) mencionan que este modelo promueve la evaluación del desempeño docente con fines de mejora y consiste en una acción de reflexión acompañada, antes, durante y después de la acción/práctica docente (de acuerdo con los componentes de la práctica reflexiva referidas por Donald Schön). Este componente reflexivo y dialógico de la evaluación formativa es fundamental, ya que en ello radica su potencial transformador de la práctica docente.

Independiente de los instrumentos y técnicas para la recolección de información, en la evaluación formativa son imprescindibles las prácticas de autoevaluación y coevaluación. La autoevaluación sistemática y planificada contribuye al fomento de procesos de reflexión, documentación, análisis y autorregulación de la propia práctica docente. En tanto, la coevaluación favorece la colaboración y la búsqueda de soluciones conjuntas que fortalecen la labor educativa, así como la integración de redes y comunidades.

En general, los resultados derivados de la evaluación formativa se utilizan para retroalimentar la práctica docente y diseñar junto con el docente un plan de mejora

sobre su desempeño. Contreras (2010), en el ámbito de la evaluación docente universitaria, señala que la retroalimentación es fundamental ya que permite acercar el nivel actual y el nivel deseado. En términos de Vygotski permite establecer la zona de desarrollo real (ZDR) y la zona de desarrollo proximal (ZDP) en la práctica docente. Para acercar ambas zonas, es imprescindible ofrecer información de buena calidad de distintas fuentes, a su vez, los centros escolares deben proveer dimensiones y criterios consensuados sobre la docencia que actuarán como el nivel ideal, de tal forma que los participantes visualicen las áreas por mejorar. Para dicha autora, la retroalimentación debe acompañarse de prácticas reflexivas: «Se entiende en este contexto a la reflexión como la búsqueda sistemática del progreso del propio ejercicio docente de forma que los estudiantes aprendan mejor que antes» (Contreras, 2010, p. 181). Para dicha actividad, son imprescindibles los espacios colaborativos de reflexión crítica para dialogar y analizar los referentes que orientan la labor docente.

La generación de espacios colaborativos como fuentes de reflexión de la práctica docente, trastoca la estructura y la organización escolar. Por ello, la evaluación formativa de la práctica docente requiere articularse con proyectos de mejora institucional para maximizar su impacto. Tal como se ha advertido, los espacios de colaboración en la evaluación formativa son fundamentales, ya que permean la estructura y la organización escolar, que en potencia favorecen auténticas comunidades de aprendizaje. Una de las vías para organizar la colaboración entre docentes es el acompañamiento entre pares, tal como se expone en el siguiente apartado.

3. Acompañamiento como práctica para favorecer el desarrollo profesional docente

En este apartado, se analiza el acompañamiento docente como una vía que contribuye a la formación inicial y continua del profesorado. Además, se advierte su potencial para guiar prácticas reflexivas y dialogadas entre pares encaminadas a la promoción de la mejora de la enseñanza y, por ende, de los aprendizajes. De manera particular, se destaca el papel de la observación en el aula como una estrategia medular del acompañamiento docente, junto con otros tipos de estrategias, por ejemplo: los ciclos de reflexión, los talleres de análisis y reflexión sobre la práctica docente, los seminarios sobre problemáticas docentes. Dichas estrategias, en general, se articulan con metodologías como la investigación acción participativa y la microetnografía en el aula.

Diversos autores (Alen, 2009; Silva-Peña, Salgado y Sandoval, 2013; Vaillant, 2007; Vélaz de Medrano, 2009) han señalado la ineficacia de los modelos de formación profesional centrados de manera exclusiva en cursos de naturaleza informativa desarticulados de la realidad escolar. Vaillant (2007, p. 3) refiere:

Las propuestas pedagógicas transformadoras no alcanzan para mejorar la acción del docente en el salón de clase. Ser un «buen alumno» en los cursos de formación docente, esto es, saber identificar los factores que influyen en la enseñanza, hacer planificaciones adecuadas, seleccionar recursos didácticos innovadores, no transforman al aprendiz en «buen profesor». Sin duda son condiciones necesarias, pero no suficientes.

Ante la ineficacia de dichos modelos, se ha valorado el papel del acompañamiento en la formación inicial y continua del profesorado, como una vía para promover la formación situada y contextualizada, en tanto se ha reconocido que el mejor modelo de formación continua es el que se realiza en la propia escuela, a partir de las dificultades y problemas detectados por el equipo escolar (Vaillant, 2007). Al respecto, se han documentado proyectos en donde el acompañamiento ha sido central para resolver problemas de enseñanza en situaciones adversas. Un ejemplo, es el Proyecto Maestro + Maestro³ desarrollado en la Ciudad de Buenos Aires, cuyo objetivo ha sido abatir la repitencia en los primeros grados del nivel primario.

Para la formación inicial, el acompañamiento puede convertirse en el engranaje entre la formación profesional y la inserción al campo laboral, en tanto se generan condiciones para que los docentes principiantes sean guiados de manera gradual a la vida profesional, por aquellos pares o expertos que poseen mayor pericia y son capaces de brindarles los apoyos necesarios, para situarlos como agentes activos dentro de una comunidad escolar e incrementar su enganche con la profesión docente (Alen, 2009; Gorichon *et al.*, 2020; Maturana y Cieza, 2020). Así, el acompañamiento puede actuar como el «eslabón perdido» que logra articular la formación inicial y el desarrollo profesional docente. Por su parte, para la formación continua, el acompañamiento provee de espacios de colaboración y sinergia para mejorar la práctica docente, lo cual robustece a las propias comunidades escolares y el desarrollo profesional docente (Aravena, Montanero y Mellado, 2022; Ávila, Hernández, Echeverría y Zambrano, 2016; Blatle, 2010; Martínez y González, 2010).

Cabe señalar que las acciones de acompañamiento como parte sustancial de la formación y la profesionalización docentes se han ponderado dentro de políticas internacionales. Por ejemplo, en la 9.^a Reunión del Comité Mixto OIT/Unesco (2006), donde se dio seguimiento a la *Recomendación relativa a la situación⁴ del personal docente* (Unesco, 1966). En dicha reunión, se hizo notar la distancia que existe entre la capacitación/formación y la situación real de los entornos de trabajo e intervención educativa, por lo que se alentó la integración de redes docentes que sostuvieran el desarrollo profesional permanente al interior de los centros escolares, en particular, de los profesores principiantes a través de acciones de acompañamiento.

Sin duda, la práctica docente reviste alta complejidad y procesos incesantes de reflexión. Al respecto, Vélaz de Medrano (2009, p. 210) describe parte de la naturaleza del aprendizaje docente: los conocimientos que se adquieren en la formación inicial expiran; el conocimiento sobre la enseñanza es gran parte tácito, difícil de sistematizar; no se construye individualmente, sino dentro de un espacio intersubjetivo; es conocimiento basado en el contexto no solo en la escuela en sentido genérico, sino en una escuela en particular; es conocimiento distribuido, es decir, ningún profesor lo posee completo. Ante dicha naturaleza, el acompañamiento docente al interior de los centros escolares se erige como una alternativa que contribuye a la formación docente. En consonancia con lo expuesto, Salazar y Marqués (2012, p. 12) señalan:

³ Para consultar la naturaleza del Proyecto Maestro + Maestro visitar: <https://www.maestromasmaestro.com.ar/>

⁴ Con el término «situación» se alude tanto a la posición social del personal docente como a sus competencias, condiciones de trabajo, remuneración y demás prestaciones de que disponen como profesionales (OIT/Unesco, 1966, p. 23).

Para que los maestros puedan durante su trayectoria profesional, ampliar conocimientos sobre sus prácticas, necesariamente tendrán que buscar solos y con otros, espacios de diálogo y reflexión sobre su propio pensamiento, los valores que lo sustentan y los contextos donde se desempeñan. Es aquí donde adquiere relevancia el acompañamiento en el aula, puesto que para propiciar aquello, es fundamental observar las prácticas docentes activa y pasivamente, recogiendo en la acción insumos que retroalimenten al docente para reflexionar, analizar y reconstruir su accionar pedagógico.

La revisión de la literatura en torno al acompañamiento deja apreciar que el término tiene varios significados dependiendo del campo del conocimiento donde se utilice (por ejemplo, en el campo clínico, empresarial y educativo) y que mantiene fuerte relación con conceptos como son mentoría, *coaching* y tutoría.

La mentoría ha sido utilizada con frecuencia en el ámbito del desarrollo profesional incluyendo la inducción del profesorado. Maturana y Cieza (2021) afirman que la literatura en los últimos diez años se ha esforzado por definir las competencias propias del ejercicio del rol del mentor y descrito tres aspectos clave: a) contenidos centrados en cómo deben aprender los estudiantes; b) resolución colaborativa de problemas, y c) diseño y desarrollo de un plan de mentoría que, si bien posee características estandarizadas, debe articularse con situaciones inéditas, desafiantes y demandantes, así como apoyos específicos y situacionales para quien recibe la mentoría.

Por su parte, Vélaz de Medrano (2009) señala que la mentoría mantiene mayor cercanía con el concepto de acompañamiento en contraste con los conceptos de *coaching* y tutoría. Para la autora en cuestión, mentoría y *coaching* (entrenamiento) se relacionan con la actividad profesional. Sin embargo, la primera no se limita a la promoción de competencias profesionales, sino se centra en el desarrollo profesional, mientras que el *coaching* delimita su acción al desarrollo de dichas competencias. Por su parte, contrastando los términos mentoría y tutoría, refiere que la segunda es más propia de la relación entre profesor/formador-estudiante, en tanto el tutor plantea problemas, evalúa su desempeño y vuelve a plantear problemas para reforzar sus aprendizajes, mientras que en la mentoría se asume que quien la recibe posee un papel más activo y colabora con el mentor, sino en una relación de paridad, sí en un ambiente de diálogo e interdependencia.

Sin obviar los distintos significados atribuidos al concepto de acompañamiento, a continuación, se examinan algunas de sus implicaciones en el ámbito de la formación docente. Ghoulali (2007, p. 208) ofrece un análisis semántico de la palabra acompañar. Señala que el término se refiere a la acción de «unirse con alguien para ir a donde él va al mismo tiempo que él». Sin embargo, dicha acción tiene sentido si el sujeto que recibe el acompañamiento sabe a dónde va, de otra manera se diluye la acción. En palabras del autor:

En este proceso hay, forzosamente, una relación de intersubjetividad, donde dos sujetos se comunican en dos posiciones diferentes, donde el acompañante se pone en juego y acepta que el acompañado esté con él en una relación de alteración mutua, donde el otro cambia al mismo tiempo que se intenta cambiarlo. (Ghoulali, 2007, p. 210)

Para dicho autor, acompañar es un proceso que articula tres lógicas: relacional, espacial y temporal. *Relacional*, ya que implica la unión o conexión con otro; *espacial*, conlleva desplazamientos para ir hacia donde el acompañado pretende llegar; *temporal*,

requiere estar con el otro al mismo tiempo. Además de estas tres lógicas presentes en el acompañamiento, Ghouali (2007) señala que posee características muy particulares, entre otras, es *asimétrica* (pone en interacción a por lo menos dos personas de desigual poder); es *circunstancial* (temporal, ocasional); *co-movilizadora* (supone que los involucrados están interactuando y movilizándose hacia una meta).

La aproximación que ofrece Ghouali (2007) al concepto de acompañamiento reviste importancia aplicada a la definición de acompañamiento docente, ya que permite comprender que este tipo de interacción implica movilizarse junto con otro siempre y cuando el acompañado tenga claridad de la meta que persigue y quien acompaña asuma un interés genuino por guiar y proveer de los apoyos y andamios necesarios que coadyuven a la mejora del quehacer docente.

Para Ávila, Hernández, Echeverría y Zambrano (2016) el acompañamiento docente hace alusión al seguimiento de las inquietudes en el contexto escolar y fundamentadas en evidencias audiovisuales, el cual requiere de un diálogo constante entre los participantes, así como intervenciones directas en el aula, por ejemplo, a través de la realización de proyectos específicos y la construcción de estrategias para favorecer el aprendizaje significativo en un contexto de comunicación horizontal. Los autores citados marcan una diferencia sustancial entre el acompañamiento y la asesoría. Mientras la primera demanda un trabajo conjunto y colaborativo sostenido a lo largo de un periodo de tiempo, la asesoría se restringe a un tipo de interacción acotada en un periodo de tiempo concreto y se orienta a resolver problemáticas específicas. En palabras de los autores:

Hacer énfasis en el tiempo invertido para reflexionar sobre la colaboración y gestionarla nos hizo pensar que la función de acompañamiento puede ser diferenciada de la función de asesoría, precisamente, con base en esta posibilidad de interactuar de manera mucho más frecuente, de modo que los problemas cotidianos de los docentes sean la base del trabajo colectivo entre estos y los asesores técnico pedagógicos; y que, además, la interacción se apoye en fragmentos videograbados de las clases reales. (Ávila, Hernández, Echeverría y Zambrano, 2016, p. 127)

Como se advierte, para los autores citados la figura de los asesores técnico-pedagógicos es la principal portadora de acompañamiento docente. Sin embargo, esto no sucede en todos los casos, ya que hay otros agentes que pueden brindar acompañamiento, por ejemplo: pares docentes (del mismo nivel o de mayor de pericia), directores, investigadores educativos, especialistas, orientadores, entre otros.

Chacón (2012) refiere que acompañar en la docencia es estar al lado del otro, participar en sus intereses y solidarizarse con sus necesidades y problemáticas. Es de llamar la atención que para dicha autora el acompañamiento es una estrategia que incluye la función de mediación (entre necesidades, problemáticas, creencias docentes y el contexto escolar) y demanda de la generación de canales de comunicación horizontales como pares acompañantes. De manera coincidente, Martínez y González (2010) subrayan la importancia del acompañamiento como mediación para la cualificación de las prácticas, relaciones, procesos y experiencias de gestión de aprendizajes en un ambiente de colaboración y valoran su posible impacto en la profesionalización y las prácticas de los docentes. Según los autores citados:

Desde la semántica misma del concepto, acompañar convoca a compartir, a agregar valor y sentido, a reconocer y acoger, a coexistir, estar y hacer con otros, en condición de iguales y con sentido de proyecto desde horizontes compartidos. (Martínez y González, 2010, p. 528)

Estos ambientes de colaboración presentes en las múltiples definiciones de acompañamiento conllevan valorar la generación de comunidades de profesionales donde se intercambian y analizan las experiencias docentes que, en última instancia, permitan mejorar las prácticas pedagógicas a la par que proveen de apoyos para el desarrollo profesional. En otras palabras, se observa que las aproximaciones al concepto de acompañamiento docente dejan entrever que promueve ambientes de colaboración proclives a la integración de comunidades en torno a la práctica docente que reverberan en el desarrollo profesional de los involucrados. Lo anterior conlleva asumir liderazgos participativos, democráticos y distribuidos que trastocan las estructuras escolares (Blatle, 2010); implica abrir los espacios escolares al análisis y discusión entre pares, así como generar e implementar proyectos institucionales alineados al acompañamiento y trabajo colaborativo (Salazar y Marqués, 2012).

Los propósitos del acompañamiento docente pueden resumirse en tres grandes rubros (Aravena, Montanero y Mellado, 2022; Gorichon *et al.*, 2020; Jaramillo, Osorio e Iriante, 2011; Martínez y González, 2010; Salazar y Marqués, 2012; Vélaz de Medrano, 2009, entre otros): 1) promotores de cambios institucionales; 2) de mejora de la práctica docente y 3) dirigidos a la configuración de comunidades docentes.

Dentro de los propósitos del acompañamiento docente relacionados con la *promoción de cambios institucionales* se destacan: a) apoyar en la construcción y reconstrucción del proyecto educativo institucional; b) contribuir en la formulación, implementación y evaluación del plan de mejora del nivel educativo específico; c) promover cambios efectivos en las lógicas y dinámicas de gestión institucional, por lo que el acompañamiento no se agota en el aula, sino articula los diferentes ámbitos y espacios que conforman la escuela.

En los propósitos orientados a la *mejora de la práctica docente*, podemos enumerar los siguientes: a) transformar la práctica pedagógica; b) favorecer la cualificación consciente e intencionada de los procesos y las condiciones de la docencia; c) mejorar constructivamente la calidad de las prácticas docentes; d) desarrollar procesos eficaces de aprendizaje para la adquisición de competencias docentes; e) ayudar a los docentes a superar las exigencias o demandas del ejercicio de la profesión en el contexto escolar; f) conducir a los docentes a situaciones de aprendizaje profesional que renueven su práctica, y g) facilitar el desarrollo personal, profesional y social de los docentes, por ejemplo, favorecer su inserción al campo laboral, mejorar su autoestima, promover relaciones interpersonales y de participación.

Sobre los propósitos dirigidos a la *configuración de comunidades docentes* se identifican: a) desarrollar habilidades sociales para el trabajo en equipo; b) fomentar auténticas experiencias en comunidad en donde cada docente sea reconocido y se respete la diversidad; c) desarrollar una mayor implicación, compromiso y colaboración entre los miembros de una institución u organización, y d) facilitar en los docentes principiantes su incorporación a la profesión y a un contexto escolar.

En cuanto a los modelos de acompañamiento en el aula es posible distinguir entre modelos sustentados en el trabajo en diadas (esquema uno a uno) hasta modelos más complejos que integran distintos agentes, momentos, estrategias y propósitos.

En aquellos modelos cuyo núcleo es el esquema uno a uno, encontramos varios ejemplos, entre otros:

1. Un docente principiante y uno con mayor pericia (sea docente, directivo o algún otro profesional).
2. Dos docentes principiantes.
3. Un grupo pequeño de docentes principiantes y alguien con mayor pericia (sea docente, directivo o algún otro profesional).
4. Un docente con cierto nivel de pericia y otro con mayor dominio (sea docente, directivo o algún otro profesional).
5. Dos docentes de nivel equiparable de pericia.
6. Un grupo pequeño de docentes de variados niveles de pericia y alguien con mayor pericia (sea docente, directivo o algún otro profesional).

Estos esquemas de organización se ven fortalecidos si se entrelaza el acompañamiento individual y el colegiado y, además, se articulan con múltiples apoyos externos, en aras de apoyar, monitorear y mejorar la actividad docente. En cualquiera de los casos, siguiendo a Vélaz de Medrano (2009), podríamos afirmar que todo esquema de acompañamiento requiere promover la reflexión sobre la práctica docente; planificar las actividades; facilitar la interacción continua sea presencial, virtual o mixta; motivar la evaluación y el seguimiento de las prácticas de acompañamiento, y designar por lo menos un/os responsable/s que guía/n el proceso.

Un ejemplo de modelo de mayor complejidad fue el elaborado por Silva-Peña, Salgado y Sandoval (2013). Dicho modelo estuvo dirigido a ofrecer asesoría a las escuelas e integró cuatro espacios: acompañamiento en la práctica *in situ*; trabajo autónomo realizado por los docentes con el apoyo de la asesoría; trabajo de reflexión colectiva en cada escuela donde se favoreció el trabajo con pares al interior de las escuelas, y talleres de reflexión interesuelas realizados en la Universidad. Como se puede apreciar, este modelo sistémico articula varios niveles de concreción: el aula, la escuela y la Universidad como un espacio externo promotor de la reflexión e interconectado con el quehacer educativo.

De los cuatro espacios referidos, el correspondiente al acompañamiento en la práctica *in situ* exige una descripción detallada. Para Silva-Peña, Salgado y Sandoval (2013, p. 254):

El acompañamiento en la práctica permite focalizar *in situ* el trabajo realizado en los talleres de la Universidad, así como también hacerlo al revés; es decir, los talleres tanto intra- como interesuela contribuyen a reflexionar acerca de la práctica docente o directiva, y esto permite conectar los niveles sistema escolar-escuela-aula en las diversas instancias. Por otra parte, los talleres intraescuela permiten que todo el establecimiento reflexione sobre las temáticas planteadas, generando un lenguaje común y en algunas oportunidades logrando acuerdos concretos para implementar en la escuela.

En este modelo, el acompañamiento en la práctica integró sesiones donde participaron docentes y directivos. Como actividades clave se destacan: observación participante; devolución de la observación; modelamiento de clases; planificación, evaluación y elaboración de materiales de manera conjunta. De manera paralela a las sesiones de acompañamiento al interior de las aulas, se desarrollaron actividades de acompañamiento semanal donde participaban asesores especialistas.

Por su parte, Vélaz de Medrano (2009) distingue entre acompañamiento incidental y aquel que denomina intencionado y sistemático. El primero hace alusión al tipo de acompañamiento que surge por iniciativa de un profesor, orientador, director o grupos de profesores, quienes deciden acompañar a colegas que se incorporan a los centros escolares. En tanto el segundo surge por iniciativa de las comunidades escolares, que diseñan un plan específico para dicha empresa. Otra distinción importante la ofrecen Salazar y Marqués (2012), cuando contrastan el acompañamiento no participativo y el participativo. Mientras que el primero centra su esfera de acción en brindar sugerencias, orientaciones y guías a los docentes, en el segundo el docente observador colabora activamente con el docente acompañado. En ambos casos, se observa el papel de la retroalimentación como vital en el acompañamiento, sin embargo, destaca su impacto favorable en el acompañamiento participativo, ya que a lo largo del proceso se construyen lazos de cercanía y confianza entre los actores, situación que no necesariamente se garantiza con el acompañamiento no participativo. En palabras de los autores:

El acompañamiento participativo resultó ser la técnica más aceptada por los docentes, todos sin excepción, manifestaron preferir esta modalidad de seguimiento y monitoreo, sumado a la retroalimentación en soporte de papel, que garantizó sistematizar sus procesos, contar con registro de su evolución y constatar las situaciones particulares que pudieran haberse desarrollado en el transcurso de la actividad, todo esto les permitió revisar y remirar su práctica crítica y analíticamente, evaluando su propio desempeño y determinando qué áreas o aspectos requerían de mejora [...] (Salazar y Marqués, 2012, p. 19)

Como estrategias clave del acompañamiento docente se destacan: reuniones y discusiones entre los involucrados y observación de la práctica docente a cargo de aquellos que poseen mayor pericia o en su caso, entre iguales, según el esquema de organización. Sobre la observación de la práctica docente, cabe resaltar que para Salazar y Marqués (2012, p. 11) no se espera que el observador emita juicios, sino más bien genere reflexión para el aprendizaje del docente observado. Lo anterior, según los autores citados: «solo será posible si el proceso de acompañamiento es socializado y retroalimentado con el docente en un ambiente de fortalecimiento profesional». En este proceso de acompañamiento, la retroalimentación es fundamental, ya que proporciona a los docentes insumos importantes para tomar decisiones y mejorar el quehacer docente.

Por otra parte, sobre las fases o etapas de la observación en el aula, Ávila, Hernández y Echeverría (2016), a partir de los resultados de un proyecto sustentado en investigación acción participativa (IAP) dirigido a generar ciclos de reflexión entre docentes, especificaron tres grandes etapas: a) ciclos completos de observación (para ello, se hizo uso de videograbaciones); b) análisis colectivo de lo observado en el aula, y c) diseño y aplicación de propuestas para modificar las prácticas de enseñanza de

los docentes. Cada ciclo de reflexión duró aproximadamente 15 días a lo largo de un semestre. Es de llamar la atención que los investigadores enfocaron su atención en los siguientes aspectos de las clases observadas: interacción, instrucciones, formas de evaluación y diseño de materiales. Posterior a ello, se les presentaron a los docentes fragmentos breves con una duración aproximada de dos minutos. A los docentes participantes se les mostraban los fragmentos sin decirles la clasificación de estos y ellos decidían qué aspectos eran convenientes discutir. Esta actividad se realizaba en diadas (un docente y un investigador), ya que según los autores citados hay mayor apertura cuando se valora el video propio que cuando se comentan videos de otros compañeros, aunque también advierten que los docentes requieren menos andamiajes para analizar los videos de otros, siempre y cuando no estén presentes los profesores videograbados.

Finalmente, se destacan algunos resultados relevantes en la implementación de acciones de acompañamiento docente (Ávila, Hernández y Echeverría, 2016; Chacón, 2012; Jaramillo, Osorio e Iriarte, 2011; Salazar y Marqués, 2012, entre otros):

- a. Mejora en la organización de la metodología y las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- b. Genera cambios en las relaciones interpersonales, tanto al interior del aula como con los pares docentes.
- c. Valoraciones positivas sobre el acompañamiento en el aula (en particular, el acompañamiento participativo).
- d. Promueve la crítica constructiva, la reflexión, la autocrítica y la mejora del quehacer docente.
- e. Incide de manera positiva en el clima afectivo y socioemocional en el aula.
- f. Se asocia a cuestionamientos sobre el quehacer docente, lo cual permite perfilar alternativas.
- g. Promueve el trabajo colaborativo, la integración de grupos y el trabajo colegiado.
- h. Aporta al desarrollo profesional docente *in situ*, así como al perfeccionamiento de quehacer docente.

4. A manera de epílogo

En estos tiempos que corren donde el sobresalto por la pandemia COVID-19 nos llevó a incursionar en la enseñanza remota de emergencia, como docentes hemos valorado el papel de la colaboración y el acompañamiento para hacer frente a los múltiples retos que enfrentamos. Colaboración que ha encontrado nichos en la virtualidad y dado apertura a la configuración de comunidades que confluyen en variadas redes sociales y plataformas. ¿Será acaso el inicio de nuevas formas de colaboración y formación docente? La evaluación docente con enfoque formativo en este contexto se aprecia como una alternativa para replantear y construir vertientes para la actividad docente e, incluso, para generar redes de diferentes escuelas, sean locales, regionales, nacionales e internacionales, donde confluyan los docentes como gremio profesional en la discusión de fondo sobre el sentido de su labor, la responsabilidad dado el encargo social que pesa sobre su función y el sentido ético de la misma, ante un mundo colapsado con crecientes inequidades y brechas en el aprendizaje. Puede ser el origen

de verdaderas comunidades docentes cuyo lazo sea el incesante y genuino interés por el aprendizaje y el desarrollo digno de las próximas generaciones.

Lo expuesto en el presente artículo deja apreciar un desarrollo amplio sobre el acompañamiento entre pares, los múltiples esquemas para su implementación, así como sus variados propósitos: 1) promotor de cambios institucionales, 2) de mejora de la práctica docente y 3) dirigido a la configuración de comunidades docentes. El campo teórico e investigativo sobre el acompañamiento pone de relieve la importancia de la colaboración y la necesaria construcción de alternativas basadas en el diálogo.

Uno de los grandes retos que cruza la formación inicial y continua del profesorado redundan en cómo construir entramados conceptuales y metodológicos capaces de adaptarse a los múltiples niveles y contextos en donde tiene lugar la actividad docente y, por ende, los procesos de acompañamiento a las necesidades docentes. Esto, sin duda, es un tema inagotable. Sin embargo, las luces apuntan a la necesaria convergencia entre diferentes agentes y entidades. Es ahí donde las Universidades tenemos una responsabilidad ineludible a fin de cocrear espacios de acompañamiento para configurar renovados derroteros educativos.

5. Bibliografía

- ALEN, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 79-87.
- ARAVENA, O. A.; MONTANERO, M. y MELLADO, M. E. (2022). Percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en el aula. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 235-257.
- ASSAÉL, J. y PAVEZ, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 42-55.
- ÁVILA, L.; HERNÁNDEZ, A.; ECHEVERRÍA, M. y ZAMBRANO, A. (2016). El acompañamiento a docentes de educación básica para niños jornaleros migrantes y desarrollo docente. *Innovación Educativa*, 16(71), 111-131.
- BLATLE, F. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 8(5), 102-110.
- BOLÍVAR, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 56-74.
- CHACÓN, S. (2012). Acompañamiento docente: el quehacer de la unidad METICS. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-24.
- COLOMA, C. (2010). Estudio comprensivo sobre la evaluación docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 60-76.
- CONTRERAS, G. (2010). Diseño y operación de un sistema de evaluación del desempeño docente con fines formativos: la experiencia de la Pontificia Universidad Católica del Valparaíso, Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 180-191.
- DANIELSON, C. (2007). The Four Domains of Teaching Responsibility. En *Enhancing Professional Practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- GARRIDO, O. y Fuentes, P. (2008). La evaluación docente. Un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 125-136.
- GHOUALI, H. (2007). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 207-242.

- GORICHON, S.; SALAS, M.; ARAOS, M. J., YAÑEZ, M.; ROJAS-MURPHY, A. y JARA-CHANDÍA, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la Educación*, 1(52), 12-48.
- JARAMILLO, L.; OSORIO, M. e IRIARTE, F. (2011). Reflexiones en torno al acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en la educación preescolar. *Zona Próxima*, 15, 150-163.
- JORNET, J. M.; González-Such, J. y Sánchez-Delgado, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 185-195.
- MARTÍNEZ, H. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521-541.
- MARTÍNEZ, J. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 4-20.
- MATURANA, D. C. y CIEZA, J. A. (2020). La mentoría en los procesos de inducción del profesorado principiante. Las competencias del mentor como insumo para orientar su proceso formativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 349-370.
- MURILLO, J. e HIDALGO, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo (editorial). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 5-8.
- OIT/UNESCO. (2006). *Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente. Novena reunión*. París: OIT/Unesco.
- SALAZAR, J. y MARQUÉS, M. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 10-20.
- SILVA-PEÑA, I.; SALGADO, I. y SANDOVAL, A. (2013). Modelo de asesoría a escuelas centrado en el acompañamiento docente. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 240-255.
- TEJEDOR, F. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 318-327.
- UNESCO. (1966). ANEXO: RECOMENDACIÓN RELATIVA A LA SITUACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE. EN *RESOLUCIONES. ACTAS DE LA CONFERENCIA GENERAL 14.ª REUNIÓN*. PARÍS: UNESCO.
- VAILLANT, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 1-16.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 209-229.

ISSN: 0214-3402

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202329327339>

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE COM BASE NO ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (IOEB)

*Educational Opportunities in Rural Areas:
an analysis based on Brazilian Education
Opportunities Index (IOEB)*

Oportunidades educativas en áreas rurales:
un análisis basado en el Índice Brasileño
de Oportunidades Educativas (IOEB)

Renata GRINFELD

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Correo-e: renata.grinfeld@comunidadeeducativa.org.br

Sanny SILVA DA ROSA

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Correo-e: ssdarosa@uol.com.br

Recibido: 17 de octubre de 2022

Envío a informantes: 15 de diciembre de 2022

Aceptación definitiva: 12 de febrero de 2023

RESUMO: Este artigo discute as oportunidades educacionais na educação do campo no Brasil, em diálogo com estudos que trazem à tona os desafios educacionais encontrados nesses contextos e de análises realizadas com dados do Índice de Oportunidades da Educação Brasileira – IOEB – em contextos rurais. Na primeira parte, os desafios da educação do campo são cotejados com normativas federais que, embora reconheçam as

suas especificidades, não foram acompanhadas de políticas públicas capazes de oferecer respostas às suas demandas e mitigar suas carências. Em seguida, apresenta os indicadores que compõem esse índice e discute resultados de um estudo sobre as oportunidades educacionais no campo, identificadas por pessoas que vivem em territórios com características predominantemente indígenas, quilombolas, rurais e de fronteira. A despeito de alguns avanços, conclui-se que, em comparação aos contextos urbanos, a educação no campo no Brasil mantém-se em situação de evidente desvantagem.

PALAVRAS-CHAVE: oportunidades educacionais; educação do campo; desigualdades; Índice de Oportunidades Educacionais; Brasil.

ABSTRACT: This article discusses educational opportunities in rural education, in dialogue with studies that bring to light the educational challenges found in these contexts and analyzes carried out with data from the Brazilian Education Opportunities Index – IOEB – in rural contexts. In the first part, the challenges of rural education are compared with federal regulations that, although they recognize their specificities, were not accompanied by public policies capable of offering answers to their demands and mitigating their needs. It then presents the indicators that make up this index and discusses the results of a study on educational opportunities in the countryside, identified by people living in territories with predominantly indigenous, quilombola, rural and border characteristics. Despite some advances, it is concluded that, compared to urban contexts, education in the countryside remains at an evident disadvantage.

KEY WORDS: educational opportunities; rural education; inequalities; Brazilian Education Opportunities Index; Brasil.

RESUMEN: Este artículo discute las oportunidades educativas en la educación rural en Brasil, en diálogo con estudios que revelan los desafíos educativos encontrados en estos contextos y análisis realizados con datos del Índice Brasileño de Oportunidades Educativas –IOEB– en contextos rurales. En la primera parte, se comparan los desafíos de la educación rural con las normas federales que, si bien reconocen sus especificidades, no fueron acompañadas de políticas públicas capaces de ofrecer respuestas a sus demandas y mitigar sus necesidades. Luego presenta los indicadores que componen este índice y discute los resultados de un estudio sobre oportunidades educativas en el campo, identificadas por personas que viven en territorios con características predominantemente indígenas, quilombolas, rurales y de frontera. A pesar de algunos avances, se concluye que, en comparación con los contextos urbanos, la educación rural en Brasil permanece en una evidente desventaja.

PALABRAS CLAVE: oportunidades educativas; educación rural; desigualdades; Índice de Oportunidades de Educación Brasileña; Brasil.

1. Introdução

A DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NOS diferentes territórios brasileiros demonstra, entre outros aspectos, que as condições da educação em contextos rurais são ainda muito precárias, principalmente, quando comparadas a zonas urbanas. Embora existam normativas e documentos oficiais que

reconheçam e tentam garantir os direitos educacionais às populações do campo, a realidade que se impõe é ainda muito distante dos objetivos e metas descritas no papel.

O Ioeb – Índice de Oportunidades da Educação Brasileira – traz uma perspectiva de análise territorial que amplia o olhar para buscar compreender o que cada território deveria oferecer a seus estudantes. A noção de território emerge, assim, como categoria chave para a efetivação dos direitos educacionais e para a discussão de estudos que têm como objeto as oportunidades educacionais. A partir deste índice, o estudo *Oportunidades Educacionais em territórios com características predominantemente indígenas, quilombolas, rurais e de fronteira* (CEDAC, 2020) – principal objeto deste artigo – buscou trazer uma sistematização sobre o que são, de fato, oportunidades educacionais nesses territórios.

Embora a discussão central deste trabalho seja a educação do campo, há de se considerar que a ruralidade contempla uma diversidade de formas de vida e de sociabilidades, como a dos indígenas e a dos quilombolas, por exemplo. Às diversidades étnicas e culturais que caracterizam a sociedade brasileira se somam as desigualdades econômicas estruturais e a fragilidade das políticas públicas, o que torna as oportunidades educacionais uma questão especialmente complexa. Nos limites deste artigo, procuraremos traçar um panorama dessa problemática, a partir de um estudo que tomou como base os indicadores do Ioeb em localidades tipicamente rurais.

2. Garantias para a educação do campo: um breve histórico

Embora tenha conquistado direitos e reconhecimento legal por pressão de lutas dos movimentos sociais, a educação do campo no Brasil ainda sofre por não garantir a escuta das demandas da população que vive nos contextos rurais. Entre outros fatores, essa realidade é fruto de uma lógica urbanocêntrica que pouco dialoga com as realidades desses contextos. Com efeito, tal lógica tem raízes históricas profundas, fincadas no passado colonial latinoamericano marcado por dualidades, assim descrito por Anísio Teixeira, em texto de 1962, em que tratou da distância entre os valores proclamados e os valores reais da educação brasileira:

A vida do recém-descoberto Continente foi, assim, desde o começo, marcada por essa duplicidade fundamental: jesuítas e bandeirantes; «fé e império»; religião e ouro. O português e o espanhol que aqui aportavam não eram cristãos, mas, quando muito, «cruzados». Não vinham organizar nem criar nações mas prear... Esta obra destruidora e predatória nunca se confessava como tal, revestindo-se, nas proclamações oficiais, com o falso espírito de cruzada cristã. (Teixeira, 1962, p. 59)

Tardiamente, a Constituição Federal de 1988 reconheceu, em seus artigos 205 e 206, a educação como «direito de todos e dever do Estado e da família», bem como garante «igualdade de condições para o acesso e permanência na escola», o que inclui, certamente, as populações das zonas rurais. Em 2002, a Resolução CNE/CEB No. 1 trouxe Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, o que significou um grande avanço, pois admitia as especificidades inerentes a esse contexto. Em seu parágrafo único, manifesta:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2002)

Em 2006, o Parecer CNE/CEB n.º 1/2006 reconheceu os Dias Letivos da Alternância, o que representou outro aspecto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico no meio rural, já que muitas famílias trabalham em colheitas que acontecem em determinadas épocas do ano e levam seus filhos consigo. Mesmo com esse Parecer, ainda há localidades que não reconhecem a necessidade de definir calendários letivos diferenciados, fazendo com que muitas crianças tenham que abandonar a escola, já que precisam acompanhar seus familiares para garantir os meios de sua sobrevivência.

Em 2008, a Resolução CNE/CEB n.º 2 estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, como, por exemplo, a regulamentação e financiamento de transporte e merenda garantida pelo regime de colaboração entre estados e municípios. Em seu Artigo 1.º, a referida Resolução reconhece que:

A Educação do Campo compreende Educação Básica em suas etapas de Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caçaras, indígenas e outros. (Brasil, 2008)

Em 2010, a Resolução CNE/CEB n.º 4/2010 classificou a educação do campo como modalidade específica da educação básica, apontando a necessidade de adequações da escola às especificidades da vida rural e às particularidades de cada região do território nacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) reconheceram, portanto, a existência de uma educação *no* e *do* campo, destacando a importância de valorizar e contemplar a diversidade de conhecimentos e experiências culturais dessas populações nos currículos escolares. Artigo recentemente publicado por pesquisadores do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) enfatizou que:

Nas diretrizes, a modalidade de educação do campo é prevista com adequações à realidade rural, com base em uma pedagogia própria, bem como conteúdos curriculares e metodologias adequadas aos seu contexto. A novidade é que o documento faz referência a metodologias pertinentes à experiência de vida no campo, como a pedagogia da terra e a pedagogia da alternância. A primeira relacionada à sustentabilidade e a segunda ao mundo do trabalho e à possibilidade de que o tempo escolar e o tempo dedicado à reprodução do modo de vida sejam integrados. A proposta pedagógica das escolas do campo, segundo o documento, deve contemplar a diversidade do campo no que se refere aos aspectos sociais, culturais, geracionais, econômicos, de gênero e de etnia. (Lima, Santos e Azevedo, 2021, p. 82)

Ainda em 2010, o Decreto n.º 7.352 de 4 de novembro de 2010 instituiu a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

– PRONERA – destinados a ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior para as populações do campo, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Porém, a concretização dos direitos anunciados não foi garantida na ponta, dada a generalidade e a ausência de objetividade com que a Educação no Campo foi tratada nos dois últimos planos nacionais de educação, cuja vigência é de 10 anos.

Referindo-se às diretrizes do PNE 2001-2011, Santos (2018, p. 200) observou que «das dez diretrizes que orientam as metas e estratégias desse documento, não se vislumbra nenhuma que contemple, especificamente, a educação da população camponesa» e que a educação do campo aparece de forma genérica e pouco objetiva, sem nenhuma menção no currículo à cultura e à produção de conhecimento do campo. Quanto ao PNE (2014-2024), a autora observa que, embora essa modalidade tenha sido mencionada de forma mais evidente no novo texto, enquanto política pública, não apresentou avanços substantivos. «Um exemplo do pouco avanço do PNE para a educação do campo pode ser evidenciado pela ausência de metas e/ou estratégias para o desafio do ensino multisseriado» (Santos, 2018, p. 203).

Ademais, as políticas públicas educacionais pouco refletem as diversidades culturais e geográficas e acabam por desconsiderá-las adotando, preferencialmente, práticas homogêneas e hegemônicas. A pesquisa *Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil* certifica essa realidade ao apontar a dimensão das avaliações educacionais nos diferentes territórios:

A educação, vista na perspectiva da urbanidade, supõe um mundo igual, em que as cidades todas se assemelham, nas quais os indivíduos e grupos atendem às mesmas demandas e projetam futuros semelhantes. Voltamos assim ao tema da igualdade. A perversidade do uso irrefletido do princípio da igualdade se revela quando as avaliações de aprendizagem constatarem que bons resultados escolares mantêm elevada correlação com a escolaridade dos pais e o nível de renda das famílias. Educação é uma herança de classe. Como torná-la um direito de todos e de cada um? (Montechiare e Lázaro, 2020, p. 23)

Em um país tão desigual como o Brasil, conceber o princípio da igualdade como uma garantia de direitos é um equívoco, uma vez que para que haja igualdade de direitos, são necessários mais recursos em territórios onde há maior escassez e adversidades. Por isso, o princípio da equidade precisa fazer parte das escolhas políticas a fim de garantir a igualdade de condições a que deveríamos aceder.

O tema das avaliações, junto a outros aspectos considerados relevantes para uma revisão de políticas públicas no e do campo, será retomado mais adiante, a fim de se criar uma sistematização das dimensões que precisam ser consideradas para que as normativas vigentes de fato reconheçam a diversidade das realidades existentes no país.

3. As oportunidades educacionais em contextos rurais a partir da noção de território

Muitas podem ser as definições para oportunidades educacionais, a depender de uma variedade de dimensões implícitas nos diferentes contextos brasileiros. Familiares,

professores/as, ter uma escola próxima, transporte, alimentação, a presença de um centro cultural e/ou religioso, presença de lideranças comunitárias, participação na escola, gestão democrática, valorização de identidades, entre outros, são algumas possibilidades de respostas quando se pergunta a diferentes pessoas o que, para elas, consiste em uma oportunidade educacional.

O Ioeb – Índice de Oportunidades da Educação Brasileira – nasce da necessidade de se sistematizar, a partir de indicadores consolidados, regulares e oficiais, as oportunidades educacionais oferecidas em determinado território. Com o objetivo de traduzir as oportunidades educacionais oferecidas nos territórios, o Índice de Oportunidade da Educação Brasileira – Ioeb – teve sua primeira edição em 2015 e é divulgado a cada dois anos. É composto por 2 grupos de subindicadores: a) o de insumos – jornada escolar, escolaridade docente, experiência do diretor e matrícula na Educação Infantil; e o de resultados – Ideb dos anos iniciais ajustado¹; Ideb dos anos finais ajustado; e taxa líquida de matrícula no Ensino Médio (CEDAC, 2021).

Vale registro que o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) é um indicador que sintetiza, em uma nota de zero a 10, a taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e o desempenho médio obtido pelos estudantes nas provas aplicadas pelo governo federal. Já a taxa líquida de matrícula é um indicador que verifica o acesso ao sistema educacional dos estudantes que se encontram na idade recomendada em cada um dos três níveis da educação básica brasileira (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Assim, o Ioeb é um índice composto por um conjunto de fatores que, estatisticamente, representam a qualidade da oferta da educação básica de uma determinada localidade (município, estado ou D.F.), incluindo as crianças e jovens que estão fora da escola. Dessa forma, faz uma provocação para que uma localidade consiga se avaliar em seu conjunto e não apenas por redes de ensino. A provocação vai além da cooperação entre estados e municípios, pois inclui a corresponsabilização de outras instituições, como universidades, ONG e sociedade civil, a fim de potencializar as oportunidades educacionais oferecidas em um determinado território.

Nesse sentido, o conceito de território formulado por Milton Santos (2005) é categoria chave para a análise das oportunidades educacionais abrangidas pelo Ioeb. De acordo com este geógrafo brasileiro:

É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida. [...] O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. [...] Mas os objetos não nos dão senão uma fluidez virtual, porque a real vem das ações humanas, que são cada vez mais ações informadas, ações normatizadas. (Santos, 2005, pp. 255-256)

Na perspectiva desse conceito, o estudo *Oportunidades Educacionais em territórios com características predominantemente indígenas, quilombolas, rurais e de fronteira* teve duas etapas. Em um primeiro momento, fez uma análise quantitativa do Ioeb em dez municípios das regiões Norte e Nordeste com essas características a fim

¹ O Ioeb ajustado é feito com base background familiar usando como fator de ajuste a escolaridade média dos pais. (Cf. Nota Técnica CEDAC, 2021).

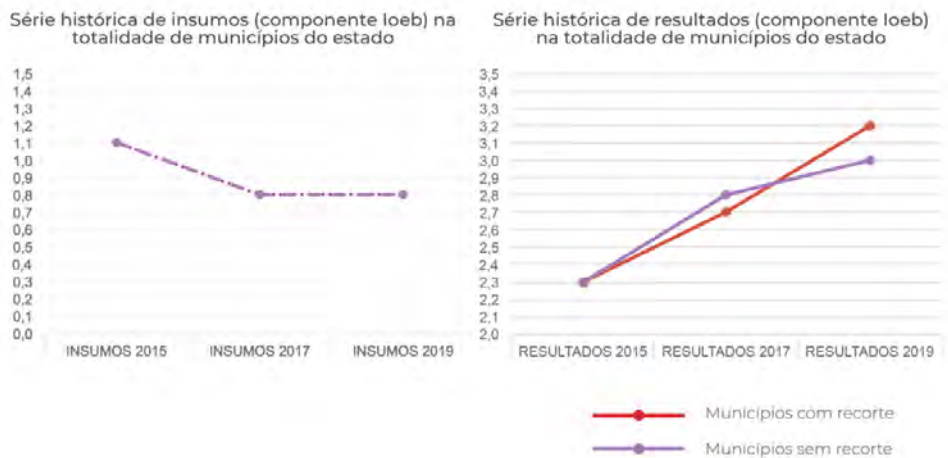
de responder como o índice se comporta nessas localidades a partir de semelhanças e diferenças com os outros municípios do mesmo estado.

Para isso, buscou padrões de comportamento em suas séries históricas; nas análises dos indicadores de insumos e resultados; e em análises por quartis, divididos de acordo com a população e número de matrículas. No caso dos municípios com características rurais, em comparação com os não rurais de seus estados, não houve um padrão de comportamento.

Em dois dos três estados presentes no estudo – Amapá e Bahia – o comportamento do Ioeb se manifestou de forma inversa: enquanto em um deles, os municípios com recorte rural se destacaram, apresentando melhores desempenhos, no outro foi o contrário, o que nos leva a indagar em que medida as políticas públicas de cada estado interferem nessas condições. A primeira parte do estudo identificou o comportamento do índice e revelou tendências nos territórios analisados, mas não as razões pelas quais apresentam tais comportamentos.

A fim de ilustrar essas diferenças, mostram-se dos resultados desta parte do estudo², destacando o recorte rural e os estados que apresentaram melhores desempenhos neste recorte: Amapá e Bahia, respectivamente

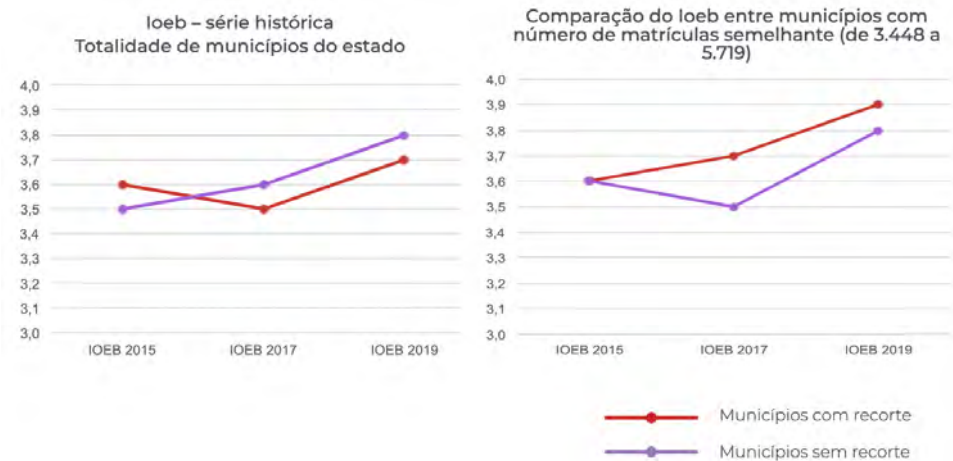
[Amapá] Em relação aos insumos, ambos os grupos apresentaram queda entre 2015 e 2017 e ficaram estagnados entre a segunda e a terceira edição. Não há diferença numérica. Em relação aos resultados, municípios rurais e não rurais apresentaram curvas ascendentes, e o grupo com recorte apresentou maior crescimento entre 2017 e 2019, abrindo uma pequena diferença numérica. (CEDAC, 2020, p. 115)



Fonte: CE CEDAC, 2020.

² Ioeb. A parte 1 do estudo citado encontra-se no Anexo do Relatório do estudo da parte 2. Disponível em: https://ioeb.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Oportunidades-Educacionais_Estudo-Ioeb_02.pdf Acesso 05 fev 2023.

[Bahia] Ao observar a série histórica, nota-se que os municípios não rurais apresentaram uma pequena diferença numérica (0,1) em relação aos rurais. Entretanto, quando olhamos municípios com a mesma faixa de matrículas, nota-se que os rurais apresentaram melhor desempenho no Ioeb. (CEDAC, 2020, p. 116)



Fonte: CE CEDAC, 2020.

Nesses dois casos, a hipótese de um comportamento que se contradiz à tendência relatada na introdução deste trabalho – sobre a desvantagem da educação no campo – se relaciona às possíveis políticas locais implementadas nestes municípios e, consequentemente, que geram diferenças de oportunidades educacionais em seus territórios. Evidencia-se, assim, a partir da limitação do estudo realizado, uma análise mais aprofundada das políticas educacionais implementadas nesses municípios no período analisado.

Para ampliar a compressão sobre oportunidades educacionais nestes territórios, o estudo seguiu com uma análise qualitativa a partir de entrevistas realizadas com integrantes das comunidades educativas de cada localidade participante do estudo. Os recortes do estudo foram localidades com características predominantemente indígenas, quilombola, rurais e de fronteira. Embora tragam especificidades distintas, são localidades predominantemente rurais. Assim, compreende-se que os pontos apresentados a seguir, considerados como oportunidades educacionais comuns nos quatro recortes do estudo, refletem essa diversidade, embora este artigo tenha seu foco na modalidade da educação do campo.

O primeiro ponto identificado como oportunidade educacional no estudo foi a valorização das identidades locais. Embora a BNCC contemple uma parte diferenciada para que populações tradicionais possam abordar seus conteúdos, a luta pela valorização das identidades vai além: não basta, por exemplo, o trabalho específico sobre saberes e culturas indígenas para estudantes de escolas indígenas. É preciso dialogar com os conteúdos globais. É preciso que as escolas ditas «regulares» também

trabalhem esses conteúdos e reconheçam esses saberes para que haja, de fato, uma valorização social, uma construção identitária que possa romper com paradigmas e preconceitos.

Montechiare e Lázaro (2020) destacam essa realidade e seus impactos, quando as políticas públicas desconsideram as diversidades existentes:

A importância de compreender as relações entre educação e território cresce com as imposições da globalização. Todos os sistemas de ensino são afetados, na medida em que se torna hegemônica a percepção de que um mundo comum se sobrepõe aos espaços cotidianos. Estes, no sul global, são marcados por determinadas práticas e tradições tidas como inferiores às hegemônicas, e se tornam objeto de preconceito e discriminação. (Montechiare e Lázaro, 2020, p. 27)

O ponto a seguir destaca, assim, como a articulação entre os saberes locais globais ou, tradicionais e convencionais se articulam. É nessa construção curricular que as oportunidades educacionais podem surgir a partir do momento em que criam ou não sentido ao processo de aprendizagem. Segundo o próprio estudo:

Faz-se necessário, então, romper com uma cultura homogeneizadora e enraizada que determina ações práticas para que as representações das diferenças possam aparecer no cotidiano escolar. Para isso, além de gestores(as) e professores(as) que valorizem essas diferenças, a participação das comunidades – familiares e lideranças do entorno – na elaboração de currículos municipais e também de projetos político-pedagógicos das escolas é fundamental para dar início a essas transformações. (CEDAC, 2020, p. 80)

Ainda sobre a questão curricular, o estudo captou algumas falas que demonstram a necessidade de se vincular às realidades locais:

Joaquim deu o exemplo do açaí: «Se 100% de uma população consome açaí diariamente, como é que o açaí não vai entrar no currículo?» Ótima colocação à qual responderam que, a partir da BNCC e da possibilidade da LDB de formatar um currículo com 40% de conteúdos diversificados, a formação prática entrou de forma a transformar o entorno e as riquezas locais em currículo: «O cultivo do açaí, da castanha, da mandioca e do camarão é cultural e pode ser a base de projetos de economia local que têm início na escola». Ou seja, o diálogo com a própria realidade, a valorização do contexto local e a parceria com as famílias são considerados oportunidades educacionais. (CEDAC, 2020, p. 62)

Mas, para que esse currículo e valorização das identidades seja possível, se faz necessários oferecer formação de professores – inicial e continuada – que possibilitem a ação efetiva nesses diferentes contextos, frente às diversidades existentes. No contexto rural, um dos maiores desafios é o trabalho em escolas multisseriadas. Essas escolas reúnem estudantes de diferentes idades e conhecimentos em uma única sala de aula com um único professor. Mas este professor foi formado para trabalhar em salas seriadas, seguindo o modelo urbanocêntrico e homogêneo.

Assim, essas escolas são vistas por suas comunidades como um «mal necessário» (Hage e Barros, 2010), ou seja: reconhecem sua precariedade, mas é melhor do que nada. Entretanto, há uma nova perspectiva que valoriza essas escolas, inclusive a diversidade de saberes dos estudantes como fonte de interação e aprendizagem entre eles.

[...] a composição heterogênea das turmas e escolas (multi)seriadas favorece o diálogo e a interação entre os estudantes, que podem ensinar e aprender os conteúdos das diferentes séries concomitantemente, e, também, estimula o autoestudo no processo de aprendizagem. Isso propicia que os professores organizem o currículo de forma mais integrada e flexível, numa perspectiva inter e transdisciplinar, utilizando projetos, temas geradores, complexos temáticos ou outras formas alternativas de organização curricular. (Hage e Reis, 2018, p. 81)

Para que essa nova abordagem seja possível, a formação docente precisa olhar para essas realidades a fim de preparar docentes capazes de reconhecerem e valorizarem tal diversidade. Para além do trabalho nas salas multisseriadas, a formação docente específica para a educação do campo também foi apontada, entre tantos outros, como oportunidade educacional como um aspecto articulador capaz de qualificar diferentes dimensões estruturantes que têm como foco um mesmo objetivo: a melhoria da qualidade educacional de crianças, adolescentes e jovens. Neste sentido, Maria Lúcia, uma das entrevistadas do município Ibitiara-BA, ressalta a importância do papel do coordenador pedagógico na formação continuada:

O coordenador aqui não é ‘de gabinete’, eles atuam para fazer a formação dos professores, acompanhar práticas de sala de aula, analisar os resultados e ir ajustando seus planos de trabalho. A atuação do diretor também tem um olhar muito específico para a parte pedagógica, fornecendo apoio ao coordenador o tempo todo. (CEDAC, 2020, p. 55)

Representantes comunitários do município de Mazagão, estado do Amapá, de recorte rural, por exemplo, relataram problemas de rotatividade de professores, falta de adaptações curriculares e incentivos públicos. Nesse cenário, a parceria com as universidades passa a ser uma estratégia importante para mitigar o problema. Com isso, jovens estudantes voluntários adquirem experiência e certificação da instituição parceira e depois, «tanto a escola como o próprio profissional, quando formado, tomam juntos a decisão sobre a contratação». (CEDAC, 2020, p. 63)

Ou seja, a consciência da corresponsabilização pela educação em diferentes âmbitos é necessária. Seja dos diferentes atores de uma mesma comunidade escolar e seu entorno, seja com universidades, ONGs ou entes federativos. O regime de colaboração entre estados e municípios, embora presente nos marcos legais da educação brasileira, é ainda pouco praticado. O estudo aponta para uma visão integrada do território, que considere o estudante como munícipe que frequenta diferentes redes de ensino e, portanto, está sob a responsabilidade de todas elas e não apenas de uma.

O financiamento de políticas que contemplem um planejamento contextualizado e, portanto, a diversidade de gastos de acordo com condições geográficas, por exemplo, também é visto como uma oportunidade educacional. De acordo com o estudo, embora o estado e a própria prefeitura contribuam, por meio de verbas provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), recursos provenientes de doações de particulares, empresas e organizações da sociedade civil constituem um modelo diversificado de financiamento que ampliam as oportunidades educacionais.

Reconhecer que determinada localidade precisa gastar mais recursos para dar acesso a populações isoladas ou mais distanciadas é fator importante para a redução das desigualdades. Em outras palavras, para garantir a equidade, não se pode fazer uma

divisão igualitária, já que as condições são diferentes. É preciso dar mais a quem tem menos.

Por fim, as avaliações aparecem como oportunidade educacional quando há processos que reconhecem avanços da aprendizagem independentemente das provas oficiais. Os indicadores não revelam esses processos e, por isso, seria necessária uma revisão das avaliações externas, de forma que possam também reconhecer tal diversidade. Isso porque ficou evidenciado na etapa qualitativa do estudo que embora os resultados das avaliações possuam um valor potencial como guias para as tomadas de decisão, em geral, as provas externas não consideram a diversidade cultural e as vivências das populações dos diferentes territórios. Ademais, a vinculação de recursos ao desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala tende a conflitar com os declarados objetivos de equidade das políticas educacionais brasileiras.

4. Considerações finais

Ao reconhecermos as especificidades da vida no campo é possível vislumbrar uma série de políticas educacionais que podem, de fato, apoiar nos processos de ensino e aprendizagem desses diferentes contextos, valorizando os conhecimentos e as culturas regionais.

Considerando os resultados do estudo que foi objeto deste artigo, destacam-se aspectos comuns levantados pelas comunidades com vistas a ampliar as oportunidades educacionais em seus territórios. São eles: currículos que contemplem conhecimentos locais articulados aos conhecimentos globais; investimentos na formação inicial e continuada de docentes e gestores para atuar com a diversidade de culturas características da sociedade brasileira; incremento das parcerias e acordos de cooperação com universidades e organizações não-governamentais engajadas com o projeto de democratização da educação; aprimoramento das políticas que levem em conta a realidade orçamentária das diferentes regiões, bem como os propósitos de distribuição equitativa das oportunidades educacionais, como os declarados no PNE 2014-2024.

Entretanto, para que isso aconteça, é preciso romper com a lógica homogênea e hegemônica existente e, efetivamente, operacionalizar as políticas educacionais. Não se trata de uma tarefa simples, visto que a luta por direitos educacionais das populações mais vulneráveis, como as que vivem no campo, é antiga e costuma se deparar com obstáculos estruturais, como reiterou Anísio Teixeira na seguinte passagem do já mencionado ensaio:

A realidade [...] é que nos acostumamos a viver em dois planos, o «real», com as suas particularidades e originalidades, e o «oficial» com os seus conhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Enquanto fomos colônia, tal duplicidade seria explicável, à luz de proveitos que daí advinham para o prestígio do nativo, perante a sociedade metropolitana e colonizadora. A independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, nações de dupla personalidade, a oficial e a real. (Teixeira, 1962, p. 62)

Sem desconsiderar as reais conquistas de direitos obtidas a partir da Constituição Cidadã – como é chamada a Constituição Federal brasileira de 1988 – continuamos muito aquém dos propósitos declarados em nossa legislação. As desigualdades gritantes da educação no campo, em relação a dos contextos urbanos do país – que, por sua vez, também continuam precárias e padecem do descaso dos atuais governantes – infelizmente, corroboram a atualidade da análise feita por Anísio Teixeira seis décadas atrás.

5. Referências

- BRASIL. (1988). *CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988*. RECUPERADO EM 21 DE JUNHO DE 2022, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. (2001). *LEI N.º 101072, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado em 21 de junho de 2022, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>
- BRASIL. (2002). *RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 1, de 3 de abril de 2002*. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Recuperado em 21 de junho de 2022, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192
- BRASIL. (2008). *RESOLUÇÃO N. 2, de 28 de abril 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Recuperado em 21 de junho de 2022, de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf
- BRASIL. (2014). *LEI N.º 13.005/2014, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado em 21 de junho de 2022, de <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- CEDAC - COMUNIDADE EDUCATIVA. (2020). *OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS EM TERRITÓRIOS COM CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTEMENTE INDÍGENAS, quilombolas, rurais e de fronteira*. Recuperado em 21 de junho de 2022, de https://ioeb.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Oportunidades-Educacionais_Estudo-Ioeb_02.pdf
- CEDAC – COMUNIDADE EDUCATIVA. (2021). *METAS SOCIAIS. ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - IOEB 2021*. RECUPERADO EM 21 DE JUNHO DE 2022, de <https://ioeb.org.br/wp-content/uploads/2021/09/Nota-tecnica-Ioeb-2021.pdf>
- HAGE, S. A. M. e Barros, O. F. (2009). Currículo e educação do campo na amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. *Revista Espaço Do Currículo*, 3(1). Recuperado em 21 de junho de 2022, de <https://doi.org/10.15687/rec.v3i1.9097>
- HAGE, S. M. e Reis, M. I. A. (2018). Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi) seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. *Em Aberto*, 31(101), 77-91. Recuperado em 20 de junho de 2022, de <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3230/2965>
- LIMA, M. A. B.; Santos, R. dos e Azevedo, A. R. (2021). As escolas com localização diferenciada e o direito à educação: um panorama (2007-2019). *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 3(4), 75-126. Recuperado em 20 de junho de 2022, de <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4889/3884>
- MONTECHIARE, R. e Lázaro, A. (o rgs.). (2020). *Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil*. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais.

- SANTOS, M. (2005). O retorno do território. *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, 6(16) (jun). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado em 20 de junho de 2022, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>
- SANTOS, M. (2018). Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 26(98), 185-212. Recuperado em 20 de junho de 2022, de <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLTl-Vr3DhQhb/?format=pdf&lang=pt>
- TEIXEIRA, A. (1962). Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 37(86), 59-79.

APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LABORATORIO DE CAMBIO

Collaborative Learning in Higher Education: Change Laboratory

Mario VÁSQUEZ ASTUDILLO
Universidad Federal de Santa María, Brasil
Correo: mario.astudillo@ufsm.br

Doris PIRES VARGAS BOLZAN
Universidad Federal de Santa María, Brasil
Correo: dbolzan19@gmail.com

Ana Carla HOLLWEG POWACZUK
Universidad Federal de Santa María, Brasil
Correo: apowaczuk@gmail.com

Recibido: 31 de octubre de 2022
Envío a informantes: 18 de noviembre de 2022
Aceptación definitiva: 11 de mayo de 2023

RESUMEN: El estudio aborda la relevancia de la teoría de la actividad histórico-cultural como fundamento y guía para el trabajo pedagógico en la asignatura sobre el Laboratorio de Cambio. El objetivo es valorar las dimensiones del diseño pedagógico en sus perspectivas investigativa e intervencionista. El enfoque de la investigación es mixto. La muestra es no probabilística intencional. Los datos son obtenidos a través de cuestionarios. Las dimensiones estudiadas son la actividad de aprendizaje; los sujetos participantes; objeto; herramientas; comunidad de aprendizaje; normas y reglas definidas por profesores y estudiantes; división del trabajo. Los resultados muestran que la implicación en el Laboratorio de Cambio promueve el compromiso efectivo de sus miembros, favoreciendo la activación del aprendizaje, acuerdos de colaboración y autorregulación. Se enfatiza la dimensión subjetiva e intersubjetiva, las contradicciones en los sistemas de actividad como motor de cambio y desarrollo. Se destaca el rol mediador de los profesos-

res, activando dispositivos que conducen a la autosocioconstrucción del conocimiento, a partir de la constante evaluación y reorganización de las acciones desarrolladas.

PALABRAS CLAVE: Laboratorio de cambio; aprendizaje expansivo; autorregulación; educación superior.

ABSTRACT: The study addresses the relevance of the theory of historical-cultural activity as a foundation and guide for pedagogical work in the subject on the Change Laboratory. The objective is to assess the dimensions of pedagogical design in its investigative and interventionist perspectives. The research focus is mixed. The sample is intentional non-probabilistic. The data is obtained through questionnaires. The dimensions studied are the learning activity; the participating subjects; object; tools; learning community; norms and rules defined by teachers and students; division of labour. The results show that the involvement in the Change Laboratory promotes the effective commitment of its members, favoring the activation of learning, collaboration agreements and self-regulation. The subjective and intersubjective dimension is emphasized, the contradictions in the activity systems as a motor of change and development. The mediating role of teachers stands out, activating devices that lead to the self-socio-construction of knowledge, based on the constant evaluation and reorganization of the actions developed.

KEY WORDS: Change Laboratory; Expansive learning; Self-regulation; Higher education.

1. Introducción

EN ESTE TRABAJO ABORDAMOS LA PERTINENCIA DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD HISTÓRICO-CULTURAL como fundamento y guía del trabajo pedagógico, a partir de una intervención formativa denominada Laboratorio de Cambio (LC), que fue desarrollada durante el período de la pandemia de Covid-19.

El escenario emergente exigió la construcción de nuevas formas de operar en el contexto educativo, favoreciendo la experimentación de diferentes procesos interactivos y mediacionales en el aula universitaria. Los espacios y tiempos de aprendizaje exigieron la reconfiguración de los programas académicos, pues la transición digital se convirtió en un imperativo, convirtiendo la labor pedagógica en un desafío para la docencia.

Los enfrentamientos derivados del período de la pandemia intensificaron los debates en torno a la promoción de cambios en el contexto de la actividad educativa. En este escenario, surgió una propuesta para realizar una disciplina dirigida a estudiantes de posgrado, docentes que actúan en la educación básica, enfocándose en la metodología denominada Laboratorio de Cambio (LC).

El LC constituye un enfoque destinado a impulsar el aprendizaje expansivo a partir de procesos colaborativos gestionados sistemáticamente en diferentes contextos de trabajo. La teoría de la actividad (TA) ofrece una fundamentación conceptual en la que se basa el LC, la que, según la visión de Engeström (2001, 2009, 2015), no es solo una teoría psicológica, sino un enfoque interdisciplinario relevante para todas las

ciencias sociales y humanidades, integrando investigadores de las más diversas áreas científicas.

La amplia gama de áreas científicas atestigua el uso y el potencial de la TA para apoyar los procesos involucrados en el trabajo pedagógico, entendido aquí como mediaciones e interacciones dirigidas a promover el aprendizaje de los sujetos que interactúan en las clases universitarias (Klein y Vosgerau, 2018; Stetsenko, 2022; Querol *et al.*, 2014). Consideramos que el producto del trabajo pedagógico, a diferencia de otras ocupaciones, no se objetiva en un material determinado, sino que se revela en la capacidad del docente de promover condiciones para la apropiación de construcciones histórico-culturales por parte de los estudiantes con los que trabaja.

Así, la TA, a partir de la dinámica del LC, es capaz de potenciar los elementos sociales, pedagógicos y tecnológicos que intervienen en el quehacer pedagógico, permitiendo a los grupos de trabajo o comunidades de aprendizaje apropiarse de saberes en el contexto de la enseñanza superior (Querol *et al.*, 2014; Espinoza *et al.*, 2021).

En este sentido, la pertinencia de que el trabajo pedagógico sea pensado desde una base teórica que sustente la promoción del aprendizaje, reconociéndose como un proceso en el que la construcción de conceptos, así como la expresión de ideas y concepciones, necesita ser el punto de partida para la asunción de un modo de trabajar que va más allá de la reproducción del conocimiento, valorando el proceso de apropiación genuina por parte de los diferentes sujetos que interactúan en el acto educativo.

2. Laboratorio de Cambio: principios básicos y la intervención formativa

El LC tiene su apoyo, según Engeström (2001, 2009, 2015), en las construcciones resultantes de la tercera generación de investigadores que se dedican al concepto de actividad en la perspectiva histórico-cultural. Con base en los aportes de Vygotski (1982), Leontiev (1984) y Wertsch (1988), el autor retoma los conceptos originales de sistemas de actividad para explicar los elementos sociales y colectivos de un sistema de actividad, agregando los elementos de la comunidad, reglas y división del trabajo, destacando la importancia de analizar las interacciones mutuas desde la multiplicidad de perspectivas y las redes de interacción de los sistemas de actividad.

Según este autor, un sistema de actividad se refiere a «la formación relativamente estable de un grupo de personas insertas en un sistema que tiene instrumentos, reglas y división del trabajo, con el objetivo de conformar un objeto compartido» (Engeström, 2013, p. 242). Por lo tanto, es una formación colectiva y sistémica con una estructura mediadora compleja, a través de la cual se establece el flujo de interacciones entre sujetos.

En este sentido, existen investigaciones y estudios que analizan la actividad educativa como un sistema de actividades, el cual consiste en acciones y operaciones basadas en una razón y/o propósito, reconociendo que la construcción del conocimiento de los estudiantes es el propósito final del trabajo pedagógico (Espinoza *et al.*, 2021).

Como motor de cambio y desarrollo de los procesos interactivos destacan las contradicciones que emergen a partir de las interacciones que constituyen una actividad educativa. Una actividad educativa es un objeto parcialmente compartido entre la actividad educativa de los docentes y la actividad de los estudiantes, que implica el análisis de las contradicciones y digresiones que surgen en el trabajo pedagógico como

dimensiones potenciales del aprendizaje expansivo. Esta noción de contradicción en la TA es considerada como fuerza motora de cambio en cuanto habilita la posibilidad de invención y novedad (Espinoza *et al.*, 2021).

El docente, en esta perspectiva, asume el rol de mediador responsable en la promoción de condiciones favorables para el aprendizaje expansivo. Según Engeström (2002) existen cinco principios que sustentan el concepto de aprendizaje expansivo:

- La actividad se construye de forma colaborativa y orientada hacia una meta/objeto.
- Multivocalidad caracterizada por los diferentes roles que cada uno juega dentro de la actividad, lo que nos obliga a tener en cuenta a cada individuo y su historia, destacando sus valores, conocimientos previos relacionados con experiencias anteriores como posibilidad de acercarlos a las situaciones actuales, teniendo en cuenta el telón de fondo de interacciones y redes de relaciones que son asimétricas e influyen en las acciones, operaciones y resultados de la actividad.
- La historicidad que se organiza a partir de la historia social de los sujetos, configurando y redimensionando la trayectoria grupal a lo largo del proceso de participación, reconociendo las ideas, concepciones y conceptos apropiados en la construcción realizada.
- Contradicción, elemento clave de las nuevas síntesis, funcionando como elemento capaz de promover nuevas contradicciones y síntesis, favoreciendo la ampliación de redes de interacción y el compartir construcciones conjuntas, posibilitando la creación conceptual y la crítica reflexiva entre sujetos, frente a determinados problemas, que pueden multiplicarse e incrementarse a través de redes de relaciones.
- Transformaciones expansivas, el propósito y el motivo de la actividad se reconceptualiza, mas la comprensión nunca será completa. Es un proceso reiterativo en el que paulatinamente pasamos de una menor a una mayor comprensión, llegando al punto en que nuevas posiciones y cuestionamientos amplían sus fronteras.

Podemos referir, en esta perspectiva, que el trabajo conjunto y el proceso de apropiación, generado a partir del aprendizaje expansivo, implican relaciones formativas a partir de las cuales los participantes se involucran en un contexto de negociación, de manera que posiciones intersubjetivas favorecen la co-construcción de nuevos sentidos y significados en las situaciones de aprendizaje colaborativo. La noción de aprendizaje colaborativo está ampliamente presente en la literatura, como lo constatan Klein y Vosgerau (2018) en su trabajo de revisión sistemática, que abarca desde 2000 a 2016. En las investigaciones mapeadas por las autoras, definen el aprendizaje colaborativo como un trabajo conjunto, interactivo y compartido, que permite la construcción de conocimiento de forma colaborativa.

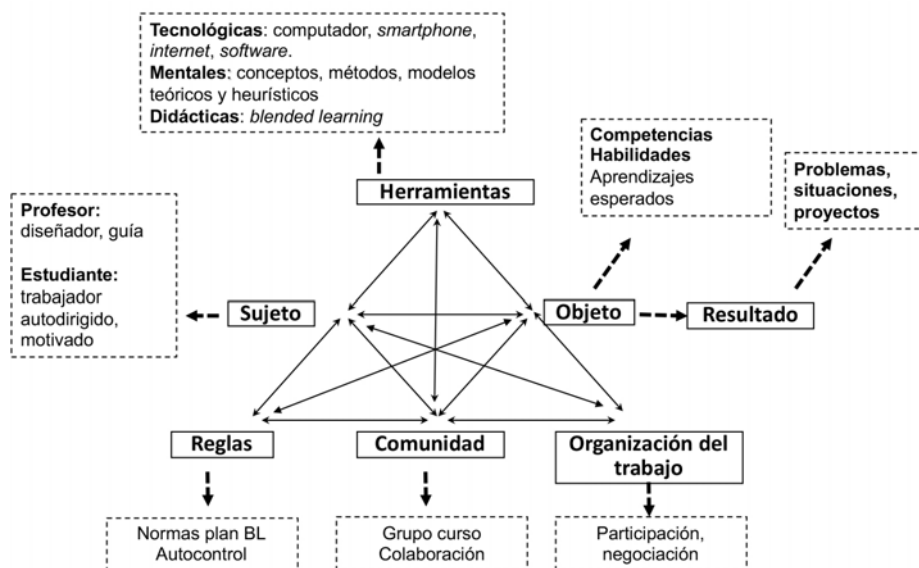
En el glosario de la *Pedagogía Universitaria Brasileña*, el aprendizaje colaborativo es señalado como posibilidad de compartir ideas y saberes y acciones a partir de la interpretación de la actividad de los sujetos y de los otros. A través de la pluralidad de interpretaciones surgidas de los procesos de puesta en común que se dinamizan en el contexto del trabajo conjunto, caracterizado por un proceso intersubjetivo e interdiscursivo construido en la interacción de los sujetos (Bolzan e Isaia, 2021).

La apertura y la disposición para los procesos interactivos configurados en el trabajo pedagógico requieren la consideración de que esta organización tiene lugar en la correlación entre profesores y alumnos. La mediación es inherente a la organización del trabajo pedagógico, exigiendo al docente/formador reflexionar sobre la intencionalidad en la actividad de enseñanza, lo que presupone una definición clara en la dinámica pedagógica de lo que es enseñar y aprender en la educación superior.

Tales supuestos nos llevaron a proponer una intervención formativa basada en el LC, que presentamos a continuación.

La intervención formativa, caracterizada por la asignatura Laboratorio de Cambio (ALC), se desarrolló en el contexto de estudios de posgrado en la Universidad Federal de Santa María, Brasil, en el año de 2021, teniendo como base la TA.

FIGURA 1. Teoría de la Actividad aplicada en la asignatura Laboratorio de Cambio.



Fuente: Elaboración de los autores, basada en Engeström (2001).

Realizamos 15 sesiones, una por semana, con una duración de cuatro horas cada una. La asignatura tuvo el objetivo de promover la apropiación de los conceptos clave de este enfoque y la aplicación de sus principios en prácticas acotadas a su ámbito de desempeño a través del diseño de una propuesta de LC. Consideramos el trabajo pedagógico como la unidad central de la actividad educativa, lo que requirió una cuidadosa discusión y elaboración de las dinámicas a promover, teniendo en vista que es el espacio/tiempo que materializa las ideas, valores, concepciones de los sujetos que lo realizan, indicando las acciones y estrategias utilizadas en el desarrollo de la actividad docente. Corresponde, por tanto, a los aspectos que dilucidan las metodologías, las

formas de planificación y evaluación adoptadas, denotando los modos de gestión de las dinámicas de trabajo desarrolladas en el aula.

Así, establecimos el diseño de un programa de intervención e investigación, utilizando el LC como contenido programático, identificando las posibles articulaciones entre los conceptos de conocimiento, procesos de formación, procesos de cambio y desarrollo profesional, involucrados en los diferentes niveles educativos.

Para ello, se planificaron actividades de trabajo colectivo encaminadas a compartir y discutir conceptos elaborados por los estudiantes, combinados con proposiciones de tareas en pequeños grupos, que priorizaron el desarrollo autónomo progresivo de los estudiantes en la apropiación y aplicación de los conceptos en prácticas de la intervención formativa de LC (Tabla 1).

La apropiación conceptual estuvo basada en el estudio de diversas investigaciones desarrolladas sobre el LC (Augustsson, 2021; Barros *et al.*, 2004; Daniels, 2011; Engeström, 2015; Virkkunen y Newnham, 2015), así como la interlocución vía conferencia virtual con tres profesores investigadores invitados que realizan investigaciones acerca del LC: Dr. Iván Valenzuela Espinoza, Universidad Arturo Prat, Chile; Dr. Willy Castro Guzmán, Universidad Nacional de Costa Rica, y Dr. Marco Pereira Querol, Universidad Federal de Sergipe, Brasil. La modalidad virtual facilitó la adopción de una modalidad colaborativa en el encuentro con los profesores invitados, generando una comunicación horizontal, facilitada por la preparación previa de los estudiantes en modo de preguntas, con lo cual fuimos avanzando en cada encuentro hacia una metodología dialógica, más que la realización de una palestra o exposición magistral.

TABLA 1. Dimensiones y variables de los cuestionarios de evaluación y autoevaluación

DIMENSIONES		VARIABLES
Actividad de aprendizaje	Diseño pedagógico de actividades de aprendizaje	C1.5; C1.7.1; C1.7.2; C1.7.5 Tipo de actividades de formación, frecuencia, secuencia, cantidad, logro de los objetivos, naturaleza C1.12 Posibilidades de trabajar de forma asincrónica C1.4 / C2.3; C2.4 Interactividad entre estudiantes, profesor y estudiantes C1.3 Utilidad de las actividades para lograr los objetivos de aprendizaje C1.23 Sugerencias para mejorar el diseño de actividades (*)
Sujetos	Profesores Estudiantes	C1.18; C1.22 Participación del profesorado de la asignatura: dinamismo, inquietud, atención a las necesidades de los alumnos, justicia C1.6 Participación de profesores invitados C2.11; C2.12 Interacción con profesores invitados C1.16 Intereses y preocupaciones de los estudiantes C2.1; C2.2; C2.9; C2.10 Participación en la disciplina y clases

DIMENSIONES		VARIABLES
Objeto	Resultados de aprendizaje	C1.1 Aportes de la disciplina para conocer el LC C1.2 Actividades adecuadas para lograr los objetivos de aprendizaje C1.26 Contribuciones de la disciplina al trabajo / investigación (*) C2.15 Beneficios de diseñar proyectos de intervención (*)
Herramientas	Conceptuales	C1.7.3; C1.7.4; C1.10 Artículos, libros digitales o impresos, recursos sugeridos
	Procedimentales	C1.9 Métodos de trabajo individual y grupal, en persona y en línea
	Tecnológicas	C1.8; C1.11 Uso de recursos tecnológicos disponibles en línea
Comunidad de aprendizaje	Organización social de estudiantes y aprendizaje	C1.1 / C2.8 Interacción entre: profesor/alumno, alumno/alumno, grupo/grupo C1.7.6 / C2.6; C2.7; C2.13; C2.14 Colaboración para/con el grupo de trabajo y compañeros del grupo del curso C1.13; C1.17 Sentimiento de comunidad C1.24 Sugerencias para mejorar la participación y la participación de los estudiantes (*) C1.25 Dificultades en el desarrollo de actividades (*)
Normas	Existencia de normas y reglas.	C1.15 Directrices para actividades colaborativas C1.19 Pautas de trabajo para asignaciones presenciales y virtuales C1.20 Reglas definidas por los estudiantes
División del trabajo	Roles de los estudiantes y profesores	C1.21 / C2.5 Roles y tareas definidas por el profesor y los estudiantes; Transferencia del control de la actividad del profesor al alumno.

(*): Preguntas abiertas

Fuente: Propuesta organizada por los autores a partir de las dimensiones presentadas en la Figura 1.

El diseño propuesto para las sesiones del LC, se destacó por la coherencia entre los conceptos en estudio y las dinámicas emprendidas para el desarrollo del trabajo pedagógico. Tal sistemática aportó la experiencia de la relación forma y contenido en la construcción de la clase universitaria, demostrando la intencionalidad de la actividad colaborativa del saber, capaz de favorecer el aprendizaje expansivo.

3. Metodología

Como objetivos de la investigación definimos: valorar las dimensiones del diseño pedagógico de la ALC en sus perspectivas investigativa e intervencionista y

sistematizar las percepciones y manifestaciones de los estudiantes para mejorar el diseño pedagógico de las actividades, el involucramiento y la participación para (re) construir posibles concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje, la innovación y sus múltiples contextos.

El enfoque de la investigación es mixto, conforme a las fuentes de información (Creswell, 2014). La muestra es no probabilística intencional y por conveniencia correspondiente a 22 estudiantes posgrado participantes en la intervención formativa de la ALC en la Universidad Federal de Santa María, Brasil, en el año de 2021. La recolección de datos se realizó mediante dos cuestionarios: cuestionario 1 evaluación de la asignatura (C1) y cuestionario 2 autoevaluación de participación en la asignatura (C2). La validación de los instrumentos se realizó a través del juicio de expertos, habiendo participado en esta fase del estudio tres doctores especialistas en educación en distintos niveles educativos y en el área de educación. La aplicación fue realizada usando los formularios de la Suite Google Drive y la herramienta cuestionario de Moodle.

Las dimensiones y variables seleccionadas en el estudio están basadas en los principios de la TA (Tabla 2): la actividad de aprendizaje proyectada e implementada; profesores y estudiantes como sujetos participantes; las diferentes herramientas disponibles y las utilizadas por estudiantes y profesores; la formación y el funcionamiento de la comunidad de aprendizaje; reglas y regulaciones existentes en la comunidad de aprendizaje, y la división del trabajo establecida para el desarrollo o realización de las actividades de aprendizaje (Figura 1).

TABLA 2. Dimensiones y variables de los cuestionarios de evaluación y autoevaluación

N.º	E-actividad	Participación	Semanas	Herramienta
1	Presentación personal, expectativas	Individual	2	Foro general
2	Aprendizaje expansivo	Individual	2	Foro simple
3	Posibilidades del Laboratorio de Cambio	Grupal	2	Foro general
4	Investigación en la escuela	Individual	2	Foro simple
5	Preguntas para el profesor invitado 1	Individual	3	Foro simple
6	Investigación Intervencionista	Grupal	2	Foro
7	Preguntas para el profesor invitado 2	Individual	3	Foro simple
8	Diseño de programas de intervención e investigación	Grupal	6	Wiki
9	Preguntas para el profesor invitado 3	Individual	2	Foro + Padlet

Fuente: Propuesta organizada por los autores a partir de las dimensiones presentadas en la Figura 1.

El procesamiento de datos se realizó a partir de la organización de las respuestas a los cuestionarios de evaluación y autoevaluación de los estudiantes, realizando análisis de datos de preguntas abiertas y cerradas. Para analizar las respuestas abiertas, en

la reducción de los datos, exploramos y categorizamos los aportes teóricos señalados por los estudiantes, el impacto de este enfoque en la comprensión de los procesos de formación, el diseño metodológico adoptado para el desarrollo de las actividades, así como su usabilidad en el trabajo pedagógico, ya que la mayoría de los estudiantes se desempeñan como docentes en la educación básica y superior. Estos aspectos se destacan como muy importantes para comprender los conceptos explorados sobre el LC y su implementación en el lugar de trabajo, en sus instituciones.

El análisis de los resultados cuantitativos es descriptivo. Calculamos los índices analíticos de frecuencia absoluta y porcentaje de las variables, los cuales se presentan cruzando variables en tablas y mediante enunciados. Para calcular la asociación entre variables se utiliza la prueba estadística no paramétrica Chi Cuadrado de Pearson (X^2) para cada uno de los dos cuestionarios, de las variables de las dimensiones de investigación (Cuadro 1), la que «representa pruebas de hipótesis en las que se tienen datos de nivel nominal u ordinal, y que están libres de supuestos acerca de la forma de la población» (Díaz, 2017, p. 23). La prueba X^2 permite establecer si dos variables cualitativas están o no asociadas, preliminarmente fijado, que ambas son independientes. Parte del supuesto de que las variables son independientes, es decir, que no existe ninguna relación entre ellas. El objetivo de esta prueba es contrastar la hipótesis mediante el nivel de significación de Alfa 0.05, corresponde a un nivel de significación del 5 % de uso general para fines de investigación, es decir, un nivel de confianza del 95 %. Si el valor de la significación es mayor o igual que 0.05, se acepta la hipótesis nula de independencia de las dos variables que se está comparando; pero si es menor, se rechaza (Díaz, 2017).

Dado que X^2 nos indica si existe o no relación entre las variables, pero no la intensidad de su fuerza, por ello hemos calculado las medidas de asociación (tablas de medidas simétricas) para todas las asociaciones significativas. El estadístico aplicado para conocer la intensidad de la asociación ha sido V de Cramer. Hemos seleccionado este estadístico debido a que es un valor de medida independiente del tamaño de la muestra. En el marco de los estudios de las ciencias sociales, según las recomendaciones de Fierro (2012) y Scott *et al.* (2017), se puede interpretar el coeficiente V de Cramer en cuanto a la intensidad de la asociación de la siguiente manera: baja o débil (0.07 - 0.20); media o moderada (0.21 - 0.30); y alta o fuerte, poco frecuente de encontrar (0.31 - 1,0), valores que usaremos como referente para interpretar los resultados en esta investigación.

4. Resultados

Presentamos el análisis de los resultados de los cuestionarios con base en los índices analíticos de frecuencia absoluta y porcentaje de variables, integrado con el análisis de las respuestas a las preguntas abiertas.

4.1. Actividad de aprendizaje

El diseño pedagógico adoptado señaló los objetivos y acciones de autorregulación para impulsar la reorganización continua de la actividad de estudio ofrecida. El conjunto de las nueve actividades es publicado antes del inicio de la asignatura, de tal

forma que cada estudiante dimensione cada una de ellas en relación a sus propósitos, la articulación entre las actividades online y presenciales (videoconferencia durante la pandemia; después de la pandemia se mantienen online los encuentros con los profesores invitados) y la contribución al diseño de un programa de intervención e investigación. Los avances tecnológicos han permitido un fácil acceso y la interacción de los estudiantes con los profesores de diversas latitudes.

Las e-actividades organizan el trabajo académico autónomo fuera de la sala de clases, individual y/o grupal, de manera sincrónica o asincrónica. Durante las sesiones presenciales o sincrónicas se ofrecen a los estudiantes sugerencias de herramientas mentales (métodos y estrategias), además se analizan los resultados de todas las contribuciones e interacciones a partir del registro automático en la plataforma tecnológica. Paulatinamente las sesiones sincrónicas se van transformando en plenarios en las que los profesores van cediendo el control a los estudiantes, promoviendo la interactividad entre los estudiantes y con los profesores, tanto los invitados como con los invitados (Vásquez y Nogueira, 2022). Para ello, con anterioridad, antes del encuentro con los dos primeros convidados se analizaron las preguntas y fue organizado el encuentro. En el caso del tercer convidado, considerando la práctica previa, las preguntas no fueron discutidas con anterioridad, solo publicadas en el foro. La propia modalidad de participación de los profesores convidados se fue autorregulando debido a la activa participación de los estudiantes a partir de preguntas que generaran diálogo y reflexión, transitando desde preguntas literales, inferenciales hacia aquellas de carácter crítico y reflexivo.

Este dispositivo de preguntas previas responde a una de las contradicciones identificadas en la baja participación de los estudiantes en otras asignaturas del programa. Entonces, cómo nos anticipamos y resolvemos la contradicción, usándola como una oportunidad de aprendizaje expansivo, es a través de la preparación de los encuentros desde la interrogante, desde la incerteza, desde el conocimiento previo de los profesores invitados de sus publicaciones y presentaciones disponibles en Internet (entrevistas, ponencias).

Las respuestas de los estudiantes al cuestionario de evaluación de la asignatura, al agrupar «totalmente de acuerdo» y «de acuerdo», el 100 % de los estudiantes valora que las actividades fueron útiles para lograr los objetivos de aprendizaje de la asignatura LC y que permitieron la interactividad entre los estudiantes y con los profesores; y el 95 % los considera claramente presentados. La mayor dificultad identificada fue el acceso a actividades asincrónicas siempre cuando era necesario. El diseño pedagógico en cuanto al propósito de las actividades, su frecuencia y secuencia y el tiempo para realizar las actividades propuestas tienen una valoración elevada (entre el 80 % y el 90 %).

Los estudiantes valoran críticamente su participación e interacción en los foros (Excelente: 33.4 %) y su contribución con reflexiones personales críticas y de calidad en la construcción conjunta de respuestas a las tareas propuestas (Excelente: 27.8 %). Además de caracterizar el diseño como coherente y plenamente viable, la secuencia gradual de la aproximación al abordaje conceptual, las sugerencias para mejorar el diseño de actividades están relacionadas con la secuencia de textos debido a la complejidad de los conceptos («empezar con textos más simples»); la «optimización del tiempo de clase»; desarrollar un «menor número de actividades»; «profundizar algunos elementos que sustentan el LC».

TABLA 3. Resultados de las dimensiones y variables de la evaluación de la asignatura (en %)

Dimensiones / Variables		TA	DA	I	ED	MA
Actividad de aprendizaje	3: Utilidad para lograr los objetivos de aprendizaje	80	20	0	0	0
	4: Permiten interactividad entre estudiantes y profesores	75	25	0	0	0
	5: Presentación clara	75	20	5	0	0
	12: Posibilidad de trabajar de forma asincrónicamente	45	45	0	10	0
Herramientas	8: Uso de recursos tecnológicos adecuados	65	35	0	0	0
	9: Métodos de trabajo individuales y grupales, sincrónicos y asincrónicos favorecen el aprendizaje	75	25	0	0	0
	10: Bibliografía adecuada para comprender la teoría y su aplicación en la práctica	90	10	0	0	0
	11: Conexión a Internet permite acceder correctamente a clases sincrónicas o videoconferencias	60	12	10	5	0
Comunidad y propósitos	1: Diseño curso permite conocer las perspectivas investigativa e intervencionista del LC	90	10	0	0	0
	13: La participación en las actividades le permite conocer mejor a sus compañeros	45	55	0	0	0
	17: Se siente cómodo haciendo preguntas y compartiendo ideas en clase?	65	30	5	0	0
Normas y división del trabajo	15: Diseño favorece la colaboración entre los estudiantes	65	35	0	0	0
	P1.19: Las normas son adecuadas para el logro de los objetivos de aprendizaje	75	25	0	0	0
	20: Cada grupo puede definir sus reglas y formas de trabajo colaborativo	85	15	0	0	0
Sujetos	P1.6: Profesores invitados contribuyen a la comprensión de la teoría y su aplicación en la práctica	85	15	0	0	0
	16: Disponibilidad de los profesores para atender intereses e inquietudes de los estudiantes	85	15	0	0	0
	P1.18: Profesores comprometidos y preocupados por satisfacer las demandas que surgieron a lo largo del curso	80	20	0	0	0
	P1.22: ¿Los reclamos colectivos siempre estuvieron equitativamente divididos?	80	20	0	0	0

Nomenclatura: TA: Totalmente de acuerdo; DA: De acuerdo; I: Indeciso; ED: En desacuerdo; MA: Muy en desacuerdo

4.2. *Sujetos participantes*

Considerando los mismos criterios de agrupación de «completamente de acuerdo» y «de acuerdo», el 100 % de los estudiantes coinciden en que la participación de profesores invitados contribuyó a la comprensión de la teoría y su aplicación en la práctica; los profesores de la asignatura se mostraron abiertos y acogieron sus intereses e inquietudes con respecto a los contenidos en foco; fueron dinámicos, comprometidos y preocupados por satisfacer las demandas que surgieron durante la asignatura, y resolvieron de manera justa las demandas colectivas. La asignatura «nos instruyó, como educadores conscientes de su rol socio-histórico, para que, con subsidios teórico-metodológicos, podamos construir diferentes propuestas de LC».

4.3. *Objeto*

La mayoría de los estudiantes considera que el diseño pedagógico de la asignatura permitió conocer el LC en sus perspectivas investigativa e intervencionista y «comprender mejor cómo la base teórica sustenta una investigación de esta naturaleza en la práctica».

En opinión de los estudiantes, la asignatura «contribuyó a la profundización teórica de la TA» y «abrió muchas posibilidades en el marco teórico». Para algunos de ellos, «el LC se convertirá en una metodología viable para ser aplicada en la institución», será «la base metodológica de mi proyecto de investigación», «la base metodológica de mi trabajo de investigación». La metodología de la asignatura permitió «instrumentalizar con nuevas lentes para analizar el problema de investigación», ofrecer «una nueva mirada a lo que será la base teórica de la investigación» y «repensar la investigación como agente de transformación efectiva».

El diseño de un programa de intervención e investigación, utilizando la TA, resalta las articulaciones que establecen los estudiantes entre los conceptos de conocimiento, procesos de formación, procesos de cambio y desarrollo profesional, implicados en los diferentes niveles de educación: «Pensar desde el contexto, buscando relacionar las teorías estudiadas con nuestra práctica [...] para hacerlo colectivamente»; «Veo el LC como una propuesta atrevida, pero posible de llevar a cabo y, sobre todo, una posibilidad real de marcar la diferencia en diferentes entornos laborales».

El diseño del proyecto dio lugar a un «proceso educativo más participativo, democrático, emancipatorio y dialéctico». Algunos de los principales beneficios de llevar a cabo el proyecto fueron: «Diseñar eficazmente una propuesta de intervención elaborada por nosotros. A diferencia de analizar los procesos desarrollados por otras personas, el trabajo nos dio autonomía para crear y significar la teoría que estudiamos durante el semestre, poniéndola en práctica y verificando las contradicciones que surgen en el proceso práctico»; «Buscar nuevos horizontes y producir nuevos significados en los entornos laborales, pero también en las visiones de vida, cambiando actitudes»; «Este trabajo fue muy significativo porque, además de ser una asignatura académica, realmente se convirtió en parte del día a día de la escuela donde trabajo».

4.4. *Herramientas*

En el contexto de la TA podemos identificar dos grandes grupos de herramientas aplicadas durante la asignatura: tecnológicas y mentales (Figura 1). En cuanto a las tecnológicas en el ambiente virtual de aprendizaje usamos el foro, la wiki y Padlet, además del sistema de la videoconferencia integrada en el propio ambiente de aprendizaje o del servicio paralelo contratado institucionalmente. Para propiciar el aprendizaje colaborativo se necesita un ambiente que permita una adecuada comunicación e interacción entre los involucrados, poniendo a disposición de los alumnos todos los recursos y materiales necesarios para el correcto desarrollo del trabajo (Troncarelli y Faria, 2014).

A su vez, en cada actividad se ofrecen herramientas mentales tales como métodos, estrategias, criterios y heurísticos para el trabajo académico, que son valoradas, adecuadas, adaptadas o enriquecidas por los participantes.

Las herramientas disponibilizadas tienen una alta valoración por parte de los estudiantes (100 %), sigue la misma tendencia de las dimensiones anteriores, con adecuados recursos tecnológicos y materiales extra ofrecidos en la asignatura para lograr los objetivos de aprendizaje y artículos y libros para la comprensión de la teoría y su aplicación en la práctica. Una de las mayores dificultades fue conectarse a Internet para acceder correctamente a clases sincrónicas o videoconferencias.

La lectura directa de los autores originales crea una densidad y complejidad conceptual. Una herramienta de trabajo académico es estudiar casos que aplican la misma base teórica, distintos contextos, especialmente nacionales, por la propia complejidad adicional de leer en otros idiomas.

4.5. *Comunidad de aprendizaje*

Esta dimensión del diseño pedagógico de la asignatura tuvo el menor nivel de desarrollo. Si bien durante los encuentros sincrónicos a través de videoconferencia se intenciona esta dimensión. Agrupando los resultados de las variables (Cuadro 1), podemos establecer cuantitativamente una media del 60 % de acuerdo por parte de los estudiantes. Estiman que hubo una falta de mayor implicación de los grupos reducidos y su interactividad con otros grupos, con lo que la participación en las actividades no les facilitó conocer mejor a sus compañeros.

El contexto pandémico representó, según la autoevaluación de los estudiantes, dificultades en las actividades de aprendizaje grupal para mantener la disponibilidad para ayudar y colaborar con las dudas de los compañeros y del grupo y colaborar con ideas y propuestas para la efectividad del trabajo. También fue difícil para varios estudiantes participar en las clases a través de videoconferencia, limitando su contribución a la discusión de los temas de la agenda.

La intención y la posibilidad de «aprender tanto en el sentido curricular como también en el humano», «realizar este trabajo de forma colaborativa (involucrando a compañeros y profesores)» fueron claramente percibidas y vividas por los alumnos, lo que permite explicar la autocrítica de su participación en esta dimensión de la comunidad. Valoran el trabajo en grupo, «respetando la singularidad de cada tema, dialogando sobre diferentes opiniones» para «encontrar formas de desarrollar el

trabajo colaborativo», que en instancias presenciales otorga oportunidades enriquecidas de vinculaciones.

4.6. Reglas y división del trabajo

Las variables referidas a las dimensiones de reglas y división del trabajo presentan una alta valoración (100 %). La existencia de pautas y reglas para el funcionamiento y la dinámica de la asignatura fueron adecuadas para lograr los objetivos de aprendizaje. En la división del trabajo, los profesores transfieren gradualmente el control de la actividad al alumno. Cada grupo tuvo la oportunidad de definir sus reglas y formas de trabajo colaborativo. El diseño de las actividades permitió la colaboración para/con compañeros del grupo de trabajo y de la clase. Los estudiantes mantuvieron una postura activa en el desarrollo del trabajo en actividades grupales.

4.7. Análisis de asociación estadística en las dimensiones del diseño pedagógico

En el Cuestionario 1 para la valoración de la asignatura no encontramos asociación significativa (valor de X_2 menor o igual a 0.05) en ninguna de las dimensiones (Tabla 2). En el Cuestionario 2 de autoevaluación de la participación en la asignatura, aparecen algunas asociaciones significativas, con una alta intensidad en la dimensión «sujeto» referida a la participación en la asignatura y clases (C2.1; C2.9; C2.10; C2.11).

TABLA 4. Resultados de las dimensiones y variables de la evaluación de la asignatura (en %).

Variables	C2.2		C2.9		C2.10		C2.11		C2.12	
	X_2	VC	X_2	VC	X_2	VC	X_2	VC	X_2	VC
C2.1: Dedicación a las actividades	0.206	0.405	0.024	0.556	0.029	0.852	0.212	0.402	0.058	0.502
C2.2: Propuestas de ideas fundamentadas			0.553	0.290	0.130	0.444	0.174	0.420	0.515	0.300
C2.9: Participación en las videoconferencias					0.01	0.570	0.030	0.544	0.000	0.771
C2.10: Aportes a la construcción conceptual							0.08	0.473	0.070	0.490
C2.11: Aporte preguntas a los profesores invitados									0.015	0.584

Nomenclatura: C2.12: Participación con profesores invitados; X_2 : Chi Cuadrado de Pearson; VC: V de Cramer

Con base en los resultados cualitativos y en el contexto pandémico, con el regreso a clases presenciales por parte de estudiantes de la asignatura que mayoritariamente

actúan en escuelas, podemos explicar el enfoque de la asociación estadística en las preguntas referentes a la participación individual en la asignatura en la dimensión «sujeto». El diseño pedagógico generó un alto nivel de participación semanal de los estudiantes. Para este diseño pedagógico se utilizó la teoría de base del contenido de la asignatura. En el liderazgo pedagógico de los docentes y la transferencia intencionada a los estudiantes, exigió una creciente autonomía de los estudiantes en las dimensiones objeto, herramientas, comunidad de aprendizaje, reglas y división del trabajo.

5. Discusiones

Los procesos de autorregulación grupal se revelan como dinámicas impulsoras de la reorganización continua del contrato didáctico en acción, teniendo las dimensiones subjetiva e intersubjetiva como núcleo bajo el cual se circunscribe el trabajo pedagógico. Coincidimos con Jorba y Casellas (2001) al explicar cómo mecanismos que conducen a la autosocioconstrucción del conocimiento en una asignatura; la necesidad de una constante evaluación y reorganización de las acciones desarrolladas, teniendo en cuenta la relación y la reestructuración de los conceptos conocidos con los nuevos; el desarrollo de procesos de retroalimentación, permitiendo la autorregulación colaborativa entre todos sus miembros; asegurando que los criterios de evaluación que se utilizarán para regular la aplicación y la generalización de lo aprendido, en la solución parcial de la etapa actual, se compartan con lo que se espera aprender en la siguiente etapa, y, finalmente, la coordinación en cadena de la etapas definidas en el plan hasta el final se logra de manera autorregulada, con el fin de brindar éxito en las actividades desarrolladas.

Creemos que la proposición desarrollada se acerca a las discusiones planteadas por Stetsenko (2022, pp. 6-7) cuando afirma que

los procesos prácticos de producción material de condiciones de existencia que dependen del uso de herramientas (es decir, trabajo humano); los procesos intersubjetivos de comunicación social que organizan, estructuran y coordinan estos procesos prácticos; y los procesos de la subjetividad humana, incluyendo la cognición, el yo y la agencia, que permiten a los individuos ser participantes plenos en los procesos de producción material de sus vidas, mientras interactúan socialmente e intercambian con otros. Estas tres capas o dimensiones se postulan como todas pertenecientes a un dominio unificado y dinámico de prácticas sociales, y que juntas comprenden, el complejo sistema de la praxis colaborativa humana.

La dinámica establecida, que incluyó diferentes herramientas, normas y división del trabajo considerando la singularidad de la comunidad y los propósitos de las actividades educativas, refrenda la idea de interdependencia entre pensamientos, ideas y acciones, más que su aislamiento, ya que la forma de la organización humana del pensamiento es inherente a su naturaleza. Es decir, la capacidad de crear, pensar, actuar e imaginar lo que caracteriza la existencia humana, lo que caracteriza la ontología dialógica (Markóva, 2012).

El foro es la herramienta que predomina para el desarrollo de las actividades, dadas su simplicidad y versatilidad de usos, tal como sugieren Barth y Bourke (2011) y Ornelas (2007). Dependiendo de nuestra intencionalidad, se puede utilizar, entre

otras opciones, para discusión y debate de temas relacionados con el contenido y objetivos de aprendizaje; como miniblog, donde cada alumno tiene un tema para crear su página personal; wiki, para la construcción colaborativa de texto; mural, donde los alumnos exponen sus trabajos; construcción de obras o proyectos, estudios de caso, etc.; trabajo grupal, apoyar el trabajo en grupo en lugar de utilizar el correo electrónico; lista de avisos y distribución; para compartir (foro café), un espacio distendido e informal, la participación puede ser voluntaria, para compartir intereses personales, las estrategias de estudio y aprendizaje que cada uno utiliza; recursos útiles para la asignatura; etc.

El desarrollo humano es totalmente relacional y dialógico. Esta idea parte del legado de Vygotski (1982) y la ontología dialógica y otras ontologías relacionales, como las que priorizan los discursos, las experiencias y la participación, se expanden en una ontología de praxis colaborativa unificada en su materialidad e historicidad. Este proceso se organiza incorporando la vida social en y a través de actividades prácticas colaborativas e ininterrumpidas entre sujetos, experimentadas frente a relaciones dialógicas, discursos y experiencias mediadas socioculturalmente (Stetsenko, 2022). En esa misma perspectiva Klein y Vosgerau (2018) confirman que el aprendizaje colaborativo contribuye a la formación de los estudiantes a través de cuatro principios fundamentales: «el trabajo conjunto, la interactividad, el aprendizaje compartido y la construcción del conocimiento colectivo, con la expectativa de involucramiento activo en su propio aprendizaje e inserción en un contexto social solidario y desafiante» (p. 669).

Por lo tanto, la actividad colectiva es el resultado de interacciones y mediaciones entre sujetos que experimentan prácticas sociales individuales y a partir de esto pueden ampliar su conocimiento sobre los contextos que comparten, ya que el trabajo colectivo tiene como fin último el logro de fines comunes, con el fin de incorporar, realizar y expandir estas relaciones sociales a través de sus propios actos. Coincidimos con Stetsenko (2022, p. 7) cuando dice que la función formativa «tiene que ver con que las personas produzcan colectiva y materialmente las condiciones de su existencia, mientras que, en el camino, necesariamente interactúan, dialogan, se relacionan, así como vienen a desarrollar específicamente los procesos psicológicos humanos, la agencia y la subjetividad».

En este sentido, observamos que los principios rectores de la TA favorecen la expansión del aprendizaje, basado en el aprendizaje colaborativo, considerando la posibilidad de favorecer la organización y la mediación de situaciones para practicar esquemas existentes, reelaborando y apropiándose, a partir del desarrollo de nuevos esquemas, nuevas reglas de acción para metas y tareas a construir. La posibilidad de proponer herramientas heurísticas y sistematizar las propuestas usadas por los estudiantes contribuye a identificar y usar las contradicciones existentes en la actividad de aprendizaje de la asignatura LC, enfatizando la dimensión subjetiva e intersubjetiva, las contradicciones en los sistemas de actividad como motor de cambio y desarrollo, reconociendo la dinámica de la asignatura como representativa de los conceptos que orientan el trabajo en el LC.

Tal perspectiva agencia los procesos de enseñanza y aprendizaje para que el conocimiento se haga explícito:

(a) como resultado de la práctica social, como sus herramientas constituyentes; (b) a través de la práctica social, donde las herramientas se redescubren a través de las exploraciones e investigaciones activas de los estudiantes; y (c) para la práctica social, donde el conocimiento se vuelve significativo a la luz de su relevancia dentro de las actividades sustantivas para los estudiantes, es decir, donde los conceptos se transforman en herramientas de su propio desarrollo y su propia identidad emergente como sujetos sociales que importan en la dinámica de despliegue de prácticas colaborativas. (Stetsenko, 2022, p. 18)

Para tanto, es importante considerar que la mayor o menor complejidad conceptual es un elemento propio de la actividad educativa y constituye un desafío mayor si el mismo abordaje conceptual es usado como base para el diseño de la propuesta didáctica. La conducción pedagógica aporta los elementos mediadores para conseguir una adecuada implementación del diseño didáctico, además, la interactividad está fuertemente asociada al uso de tecnologías para el desarrollo del aprendizaje (Klein y Vosgerau, 2018; Troncarelli y Faria, 2014).

Los participantes proponen una secuencia de recursos con grados crecientes de complejidad. Esto implica un desafío desde el diseño y el uso de herramientas tecnológicas, porque el recurso cierto de la perspectiva del contenido puede no ser el adecuado desde la perspectiva de la comprensión. Un elemento central del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje colaborativo en el sistema de actividad es que los estudiantes puedan establecer sus propias normas. Por ello, concordamos con Troncarelli y Faria (2014) que los principios operativos y las responsabilidades deben ser compartidos, definidos y acordados con los estudiantes, tanto en el plano individual como en el trabajo colaborativo grupal y en la participación plenaria.

El proceso de cambio frente a este diseño metodológico demuestra las posibilidades de formatos innovadores para la clase universitaria, considerando la apuesta por el trabajo autónomo y colaborativo que tal enfoque impone a los participantes. La participación efectiva a partir de la activación de procesos colaborativos autodirigidos y autorregulados fomenta el compromiso de sus integrantes, favoreciendo la activación de aprendizajes expansivos, condición inherente a la producción de trabajo pedagógico en el contexto de las instituciones de Educación Superior. Los análisis realizados en el estudio de Klein y Vosgerau (2018) indican la importancia de la participación de los estudiantes en estrategias y actividades colaborativas, ya que necesitan aprender a buscar la autonomía en su propio aprendizaje y construir conocimiento a través de la colaboración.

6. Conclusiones

El estudio desarrollado en el contexto universitario a partir de la intervención formativa LC nos permite indicar que la actividad educativa implica combinaciones previas y continuas de la definición de sus objetivos y propósitos, así como procesos de autorregulación que permitan reconfigurar los procesos de aprendizaje en la asignatura.

Los principales elementos de la actividad educativa, entendida como sistema, nos requieren a pensar en las transformaciones que involucran los elementos de la comunidad,

las reglas y la división del trabajo, destacando la importancia de analizar las interacciones mutuas desde la multiplicidad de perspectivas y redes de interacción de los espacios pedagógicos.

Las modificaciones de escenario pedagógico durante la pandemia nos plantearon la necesidad de integrar las diferentes voces, perspectivas y puntos de vista de quienes participaron: los estudiantes, los profesores investigadores, los profesores invitados y los autores leídos.

Para ello, destacamos la práctica y el uso de las tecnologías digitales como herramienta capaz de favorecer la reconfiguración continua de la actividad educativa. Al permitir el registro y participación de diferentes voces, a través de la grabación de videoconferencias, el registro de participación en la plataforma tecnológica, la modalidad virtual ha posibilitado la realización de nuevos análisis del contenido de estas interacciones.

Así, el trabajo colaborativo fue impulsado por la multiplicidad de voces, permitiendo evidenciar las contradicciones en la asignatura, revelando las elaboraciones de los estudiantes sobre los temas tratados, así como las mediaciones que hay que incrementar para favorecer y facilitar el aprendizaje expansivo.

En esta perspectiva, fue posible para nosotros diseñar varias modificaciones para las versiones futuras de la asignatura apoyándonos en las tecnologías digitales integrando vídeos y glosarios, diversificando más allá de la plataforma tecnológica y del sistema de videoconferencia institucionales.

Consideramos que la actividad educativa presupone intencionalidad en la organización del trabajo pedagógico por los docentes; implica la reflexión y el redimensionamiento constante de las acciones y operaciones desarrolladas a fin de potencializar la autonomía y la movilización en la búsqueda del conocimiento por los estudiantes. La interacción entre los estudiantes, el contenido y el maestro es reconocida como un elemento dinamizador de las acciones que deben ser producidas, a fin de permitir la reorganización continua y dinamizadora del trabajo pedagógico, capaz de favorecer el protagonismo de los sujetos. En este sentido, el análisis de las derivaciones necesarias va más allá de la centralidad del conocimiento-objeto de enseñanza. Si bien esto es preponderante, es necesario ampliarlo en la dirección de desarrollar una percepción más precisa de los procesos de aprendizaje de los estudiantes con los que trabajan (Bolzan *et al.*, 2018; Powaczuk y Bolzan, 2021).

De este modo, las condiciones de aprendizaje se basan en la capacidad de interactuar con elementos contradictorios, requiriendo una reconfiguración permanente de las actividades con el fin de obtener avances en la construcción del conocimiento. Por ello, es fundamental que los sujetos de este proceso busquen construir soluciones a situaciones problemáticas, replanificando, debatiendo y reevaluando las acciones implementadas (Engeström, 2001; Espinoza *et al.*, 2021).

En ese sentido, destacamos la pertinencia de la propuesta, considerando que la LC fue reconocida por los estudiantes como una posibilidad efectiva de promover cambios significativos en sus actividades laborales, lo que nos lleva al fin último del trabajo pedagógico. Es decir, los conocimientos, ideas y experiencias compartidas en la actividad educativa fueron capaces de movilizar activamente a los estudiantes para utilizar y reinventar los conceptos en cuestión, más allá de una perspectiva de reproducción, reconociéndose como herramientas culturales, capaces de impulsar sus propios caminos en la reconfiguración continua de sus tareas profesionales.

La evaluación de la asignatura nos permite reiterar la pertinencia de la TA como fundamento y guía del trabajo pedagógico, a partir del LC. Creemos que tal enfoque es capaz de contribuir a la construcción de nuevos contornos para el aula universitaria, favoreciendo la consolidación de actividades educativas, con características propias, a partir de procesos de hacer y pensar la docencia en la educación superior, que promuevan condiciones para la apropiación de construcciones histórico-culturales por parte de los estudiantes con los que trabajamos.

7. Bibliografía

- AUGUSTSSON, D. (2021). Expansive learning in a change laboratory intervention for teachers. *Journal of Educational Change*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09404-0>
- BARROS, B.; VÉLEZ, J. y VERDEJO, F. (2004). Aplicaciones de la Teoría de la Actividad en el desarrollo de Sistemas Colaborativos de Enseñanza y Aprendizaje. Experiencias y Resultados. *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 8(24), 67-76. <https://www.redalyc.org/pdf/925/92502408.pdf>
- BARTH, D. y BOURKE, J. (2011). *Getting Started with Blended Learning*. Griffith Institute for Higher Education (GIHE).
- BOLZAN, D. P. V. e ISAIA, S. de A. (2021). Desenvolvimento profissional docente, seus verbetes e subverbetes. En M. Morosini (ed.), *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior-EBES* (vol. 2, pp. 306-346). Porto Alegre/RS: EdiPUCRS.
- BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. e ISAIA, S. de A. (2018). Ser formador nas licenciaturas: desafios da aprendizagem docente. *Práxis Educativa*, 13, 365-384.
- CRESWELL, J. W. (2014). *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Penso Editora.
- DANIELS, H. (2011). *Vygotsky e a pesquisa*. São Paulo: Edições Loyola.
- DÍAZ, J. (2017). Formación de Profesores en el uso y apropiación de las Tic. *INNOVA Research Journal*, Ecuador, 2(9), 18-25. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n9.2017.257>
- ENGESTRÖM, Y. (2001). Expansive learning AT work: toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- ENGESTRÖM, Y. (2009). Toward an activity-theoretical reconceptualization. En Illeris, K. et al., *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words* (pp. 53-73). Routledge.
- ENGESTRÖM, Y. (2015). *Learning by expanding* (2.ª ed.). Cambridge University Press.
- ESPIÑOZA, A. M.; CASAMAJOR, A. y ACEVEDO, C. (2021). La Teoría de la Actividad y el Trabajo Colaborativo en la Enseñanza Virtual. *Revista IRICE*, (40), 79-109. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi40.i418>
- FIERRO, J. (2012). *Métodos Cuantitativos en Ciencias Sociales*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- JORBA, J. y CASELLAS, E. (2001). *Estrategias y técnicas para la gestión social del aula*. Síntesis.
- KLEIN, E. L. y VOSGERAU, D. S. R. (2018). Possibilidades e desafios da prática de aprendizagem colaborativa no ensino superior. *Educação*, 43(4), 667-698. <https://doi.org/10.5902/1984644429300>
- LEONTIEV, A. N. (1984). *Actividad, consciencia y personalidad*. Editorial Cartago.
- MARKOVÁ, I. (2012). Objectification in common sense thinking. *Mind, Culture, and Activity*, 19, 207-221. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.688178>
- ORNELAS, D. (2007). El uso del foro de discusión virtual en la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-5.

- POWACZUK, A. C. H. y BOLZAN, D. P.V. (2021). Ações Afirmativas nas Universidades: Contextos Emergentes à Docência no Ensino Superior. En A. L. A. Melo y J. L. de Moura Filho (orgs.), *10 anos de ações afirmativas na UFSM: Relatos de experiências* (pp. 71-85). 1.ª ed. Ed. UFSM, v. I.
- QUEROL, M. A. P.; CASSANDRE, M. P. y BULGACOV, Y. L. M. (2014). Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional. *Gestão & Produção*, 21(2), 405-416. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/0104-530X351>
- SCOTT, C.; BAY-CHENG, L.; PRINCE, M.; NOCHAJSKI, T. y COLLINS, L. (2017). Time spent online: Latent profile analyses of emerging adults' social media use. *Computers in Human Behavior*, 75, 311-331. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.026>
- STETSENKO, A. (2022). O desafio da individualidade na Teoria da Atividade Histórico-Cultural: dialética «coletiva» a partir de um posicionamento ativista transformador. *Práxis Educativa*, 17. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19943.014>
- TRONCARELLI, M. Z. y FARIA, A. A. (2014). A aprendizagem colaborativa para a interdependência positiva no processo ensino-aprendizagem em cursos universitários. *Educação*, 39(2), 427-444. <https://doi.org/10.5902/198464447770>
- VÁSQUEZ, M. y MARTÍN-GARCÍA, A. V. (2020). Activity theory: fundamentals for study and design of blended learning. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 515-533. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/198053147127>
- VÁSQUEZ, M. y NOGUEIRA, V. (2022). Blended Learning: modelos pedagógicos para o ensino superior. *Roteiro*, 47, 1-25.
- VIRKKUNEN, J. y NEWNHAM, D. S. (2015). *O laboratório de mudança: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação*. Fabrefactum.
- VYGOTSKI, L. S. (1982). *Obras Escogidas*, tomos I, II y III. Visor.
- WERTSCH, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.

RECENSIONES

Reviews

GARCÍA HERRERO, Juan Antonio (2022). *El libro del entrenador*. Almería: Editorial Círculo Rojo, 407 pp. ISBN: 978-84-1137-817-8.

El modelo de sociedad actual hace que el tipo de liderazgo elegido para la dirección de un grupo sea cada vez más destacado en todos los ámbitos, por las importantes implicaciones sociales que surgen del trabajo en equipo.

La lectura del título de este libro puede hacer pensar que el contenido del mismo va dirigido exclusivamente al entorno que configura las características, potencialidades y dificultades en el desempeño de la labor de entrenador deportivo. Sin embargo, a medida que se avanza en el mismo se descubre que esta publicación presenta situaciones reales y propuestas extrapolables a otro tipo de contextos, como el de la enseñanza, e incluso el del mundo laboral.

Evidentemente, los ejemplos que aparecen a lo largo de sus páginas surgen y provienen fundamentalmente del deporte, siendo sus principales destinatarios los entrenadores y las entrenadoras. Sin embargo, esta publicación contiene una importante carga de psicología, liderazgo, dirección de equipos, dinámicas de grupos, coaching, pedagogía y didáctica, que confieren a la misma una interesante dimensión educativa y social, muy útil para la formación inicial o permanente de profesionales vinculados al trabajo directo con personas (maestros, profesores, educadores de calle, monitores de tiempo libre...).

En este sentido, Imanol Ibarrondo (experto en liderazgo, trabajo en equipo y

coaching deportivo) destaca ya en el prólogo los términos que van a resultar las claves de este texto: construir la identidad como entrenador, desarrollar la fortaleza mental, adquirir recursos formativos permanentemente (formales, no formales e informales), mantener la ilusión ante las dificultades, y ejercer la vocación con entusiasmo.

Para demostrar todo esto, desde las evidencias científicas se utilizan más de cuatrocientas cincuenta referencias académicas a estudios, investigaciones, análisis y artículos. Es decir, el *Libro del entrenador* se convierte así en un trabajo académico, con acertadas referencias científicas, conclusiones y recomendaciones para realizar una transformación de entrenador (educador) a líder.

El valor educativo y de liderazgo que transmite esta obra obedece lógicamente al perfil profesional e investigador de su autor, así como a las líneas de trabajo de sus publicaciones anteriores. Es evidente que las funciones educativas desarrolladas en su trayectoria y currículum así lo avalan: Juan Antonio García Herrero es actualmente profesor titular en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, e interviene habitualmente como docente en másteres, cursos y talleres sobre habilidades de liderazgo deportivo y trabajo en equipo. Asimismo, es Entrenador Nacional de Balonmano, con múltiples experiencias con todo tipo de categorías y niveles formativos. En este campo, destaca su trabajo en la Real Federación Española de Balonmano desde 2003 hasta 2013, con distintas responsabilidades, entre las que destacan la de seleccionador del equipo nacional promesas masculino,

y la de coordinador técnico del programa nacional de tecnificación deportiva.

Dentro de su trabajo investigador y divulgativo, en el año 2006 publicó su primer libro sobre la temática de liderazgo deportivo bajo el título *Liderar y entrenar a un equipo de balonmano*, al que le siguieron *¿Somos un equipo?* (2013), *¿Qué entrenador quiero ser?* (2015), y *Esto ya no es divertido* (2018), que marcan y condicionan, en cierta medida, el discurso argumental de los contenidos de las 407 páginas de esta nueva obra, aunque aquellos títulos se centraron mucho más en los deportistas y en las problemáticas internas en los senos de los equipos.

Por tanto, en este trabajo el foco se sitúa en el entrenador en primera persona, teniendo en cuenta que el líder es mucho más que un jefe, y que su labor está totalmente condicionada por la identidad que cada formador se cree en su ámbito de actuación.

En esta obra se insiste continuamente en que las líneas de actuación de los entrenadores (ya sean técnicos de base o de alto nivel, tanto dedicados a niños en formación como a estrellas mundiales del deporte) se llevan a cabo en contextos donde su labor profesional se pone en tela de juicio, desarrollándola en entornos inciertos y no siempre favorables (el autor llega a definirlos en ocasiones como hostiles). El lector puede deducir que este factor contextual es muy reconocible igualmente en ciertos entornos actuales de la enseñanza formal.

En definitiva, sus objetivos se basan en ofrecer una novedosa perspectiva sobre el entrenador y su labor, reflexionar con rigurosidad sobre su práctica, descubrir las debilidades, amenazas, oportunidades y fortalezas de sus funciones, favoreciendo posibles herramientas para la resolución de los episodios difíciles que surgen en el desarrollo de sus tareas y actividades.

La estructura argumental se organiza en dos grandes partes: «Construir el núcleo» y «Expandir el núcleo».

La primera parte se centra en analizar el núcleo del entrenador mediante un proceso al alcance de cualquiera, buscando el equilibrio y el bienestar personal, sin perder la salud (física o mental) en el camino. En la segunda se trata de expandir ese núcleo a través del trabajo de la identidad del equipo y de la gestión de las relaciones en el mismo. Según el autor estos dos últimos aspectos son los más importantes para la regulación del rendimiento, y, por lo general, no se trabajan convenientemente.

Ambas partes vienen precedidas de tres subapartados, que sitúan al lector en la terminología y la significatividad de lo que se expone en esos dos grandes apartados generales; a modo de aclaración teórico-práctica de lo que supone «Ser entrenador», la «Capacidad de producción del entrenador» (tratando los factores internos y externos que condicionan dicha capacidad), y la construcción del «Núcleo del entrenador». Estas premisas explicativas se plasman con sumo acierto para situar las cuestiones fundamentales en torno al liderazgo del entrenador.

De esta forma, la primera parte (dedicada a «Construir el núcleo») se divide seguidamente en cinco capítulos, basados en el cuidado del entrenador: Atender la identidad, cuidar la salud, ser mentalmente fuerte, adquirir recursos, y mantener la ilusión.

La segunda parte («Expandir el núcleo») aparece distribuida a su vez en dos importantes capítulos, destinados a gestionar la identidad del equipo y las relaciones personales dentro del equipo. En estas páginas el autor se detiene en cuestiones que vinculan las actitudes y los comportamientos de las personas con los valores que se quieren infundir a lo largo de la búsqueda del rendimiento dentro del grupo. Entre otras, se pueden destacar

aquí las siguientes: encontrar sentido a las tareas que se realizan, la toma de conciencia, los vínculos entre compañeros, la consolidación de las relaciones, la cercanía del líder, el conocimiento de la persona que hace deporte, la autonomía, el liderazgo compartido, la justicia, el saber escuchar, o la correcta comunicación del entrenador con el deportista.

Por otro lado, es altamente reseñable que las tablas y figuras que aparecen a lo largo del libro ayudan a entender muy bien el hilo conductor del planteamiento de la identidad, ya que están acertadamente seleccionadas y presentadas. A modo de ejemplo, la figura 8 sitúa al lector ante dos planos en la intervención con un equipo, distinguiendo claramente su pensamiento de su conducta real en la tarea: el plano invisible («¿Qué somos?»), y el plano visible («¿Qué hacemos?»).

Además, la bibliografía se expone de manera muy completa y amplia (28 páginas), teniendo en cuenta las continuas referencias a investigaciones, publicaciones, análisis, experiencias y propuestas relacionadas con el objeto de estudio. La estu-
penda relación de autores y trabajos per-

mite centrar la calidad de las reflexiones, pero también es muy útil para ahondar en las fuentes consultadas por Juan Antonio García Herrero, de cara a entender mejor los fundamentos metodológicos que se plasman a lo largo de este libro.

Por tanto, se invita a su lectura por las posibilidades inherentes que transmite para cualquier educador (entrenador), interpelando sobre la relevancia de la identidad en el modelo de liderazgo, con la finalidad de poner en práctica estrategias conducentes a una correcta gestión de nuestros grupos, así como para la mejora del rendimiento personal y colectivo en la diversidad múltiple de entornos y contextos reales, similares a las experiencias y situaciones descritas en cada uno de sus apartados.

ANTONIO SÁNCHEZ-MARTÍN
Doctor en Educación
Departamento de didáctica
de la expresión musical,
plástica y corporal
Universidad de Salamanca
Mail: antoniosanchez@usal.es

LA SOCIEDAD Y LA CULTURA ESPAÑOLAS DEL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX A TRAVÉS DE UNA MIRADA EMPÁTICA Y LÚCIDA SOBRE UNAMUNO, AZAÑA Y ORTEGA. (A propósito del libro Raimundo Cuesta Fernández *Unamuno, Azaña y Ortega. Tres luciérnagas en el ruedo ibérico*. Visión Libros, Madrid, 2022).

Los años 1898 y 1936 son momentos decisivos en la historia de la España contemporánea, y lo son porque sintetizan, la primera, el definitivo final del sueño de grandeza imperial y de pueblo elegido para regir el mundo, tras la humillante derrota frente a EEUU en la Guerra de Cuba; y la segunda, la destrucción de los afanes de modernización social y de los anhelos de justicia de gran parte del pueblo español a través de un brutal golpe de estado fallido y la cruel guerra civil que se desató a continuación. Si con la guerra civil se inaugura una época oscura protagonizada por las fuerzas reaccionarias triunfantes, el intervalo entre las dos crisis que marcarán el siglo xx español es un periodo vivo, dinámico, propicio a los entusiasmos por cacotopías liberticidas y utopías emancipadoras y campo abonado para el debate público y el afloramiento de intereses contrapuestos, enfrentamientos, violencias, incompetencias e incomprendiones pero también de ideas y propuestas reformistas para enderezar el rumbo de la nación. Y es aquí donde brillan las tres luciérnagas que Cuesta ha elegido para su escrutinio.

Fue aquella una etapa de efervescencia social e intelectual, que se conoce como Edad de Plata de la cultura española, en la que se incubaron iniciativas, programas, debates y magníficas realizaciones culturales. Este apasionante periodo de la contemporaneidad es el que aborda el autor en su nuevo libro, que, pese a lo que pudiera parecer, no tiene como eje central la agitada historia política del momento

o el análisis minucioso de los problemas graves y recurrentes que se presentaban a los contemporáneos, sino las ideas más brillantes, polémicas y debatidas que sobre todo ello se fueron cocinando en la cabeza de unos intelectuales que tomaron como propia la ardua tarea de iluminar el camino a una sociedad inquieta y atriulada pero con energías suficientes para rectificar y emprender un nuevo camino. Aquellos intelectuales asumieron su papel social, se comprometieron y se presentaron ante el público con unas propuestas que fueron de mil modos expuestas y debatidas y que tuvieron un extraordinario impacto en la opinión pública. Nunca, salvo quizás en el periodo de la Primera República, hubo intelectuales con tanta repercusión en el debate público español. Nunca han vuelto a aparecer en el espacio público tantos y tan comprometidos y famosos personajes como lo fueron los que aquí se estudian.

No estamos, sin embargo, ante un trabajo armado con tres biografías, ni tampoco ante una síntesis histórica del periodo; este trabajo es realmente un osado intento, un reto intelectual que pretende construir una explicación compleja de la España de la época desde una peculiar y original visión de la Historia de la Cultura. De modo que la indagación sobre los tres personajes elegidos suministra, en un ímprobo trabajo cuya magnitud enseña a apreciar el lector, el material para elaborar una reflexión sobre el significado de nuestra historia en el primer tercio del siglo xx, reflexión que el autor se esfuerza en destilar a partir de las propuestas y reacciones de estos tres personajes, de su ingente obra y de su profunda (y dispar) visión de los problemas que afectaban gravemente a la sociedad española de su tiempo. Una manera novedosa, ágil y muy libre de escribir la historia, aunque al haber optado por abordar separadamente a cada autor resulta muy difícil evitar ciertas reiteraciones, ciertas idas y venidas sobre

las mismas cuestiones con las que los tres tropezaron, matizadas por la visión peculiar de cada uno de ellos.

El libro consta de tres capítulos, dedicados uno a cada *luciérnaga*, ordenados cronológicamente; así es que el primero, que ocupa 171 páginas, se consagra a Miguel Unamuno. Toda una auténtica monografía que logra superar las dificultades que derivan de su amplísima, plural y diversa obra (incluyendo muchos centenares de artículos de opinión publicados en prensa) tanto como de la personalidad multiforme, tornadiza, contradictoria y en exceso ególatra del catedrático salmantino. Y a estas dificultades para aprehender al personaje se deben añadir también los riesgos que se derivan de abordar la vida, el pensamiento y la obra tan controvertida de esta rutilante figura, ya que todavía hoy brilla sobremanera en los cultos cenáculos salmantinos, donde un club de (casi) fans no deja de revisitarlo y de aportar, quizás ya exageradamente, nuevas informaciones, nuevos puntos de vista, nuevos detalles que, a falta de otra cosa, se elevan a la categoría de esenciales para entender al maestro; y constantemente se ponen sobre la mesa nuevos y viejos ditirambos que a menudo desfiguran la personalidad de Unamuno. Todavía hoy, tajando y lijando sus contradicciones, salidas de tono, juegos de palabras, retruécanos, *boutades* y gruesos errores de apreciación en sus juicios políticos, hay quienes se esfuerzan por ubicarlo en un Olimpo que, sin embargo no está hecho para humanos.

Así, sigue habiendo autores y opinantes que quieren todavía alimentar la duda y matizar hasta desdibujar la realidad sobre la adhesión inicial de don Miguel al franquismo y su creencia en la tarea providencial que el general golpista estaba llamado a realizar en España, pronunciada por cierto de forma tan estentórea como todas sus demás *verdades*. O, más recientemente, se ha reabierto el debate sobre los sucesos del 12 de octubre en el

Paraninfo de la Universidad y se ha hecho cundir la especie de que el insigne intelectual murió envenenado por un falangista onubense que pasaba por allí, de modo que los días finales de su vida vuelven a ser objeto de un intenso y tergiversado debate no exento de pasiones, mensajes políticos y manipulaciones burdas. Se puede entender, a mi parecer, que para los más incondicionales admiradores de su figura resulte difícil de tragar la postura infame que Unamuno mantuvo, por ejemplo, ante la pena de muerte pronunciada contra Ferrer Guardia y contra quienes encabezaron el movimiento para tratar de salvarle la vida, y nada digamos de su opinión sobre *el sagrado deber del movimiento que gloriosamente encabeza Franco*, por señalar tan solo un par de las inexplicables posturas de quien parecía llamado a defender lo contrario. No cabe duda de que, como concluye Cuesta, Unamuno no fue jamás hombre de una sola pieza y de una misma opinión, y como nunca ha sido posible la unanimidad sobre los decires de profetas y sibilas, es seguro que las miradas parciales sobre su pensamiento y su obra están llamadas a rivalizar y a mantener la controversia. Mala praxis, creo, esta de pretender apoderarse de un personaje inasequible que tenía a gala un tan rabioso individualismo que rechazaba con furia cualquier intento de hacerle aparecer como sostén y participante en afanes colectivos.

El autor, que ya se había aproximado a la figura de Unamuno en otros trabajos y que muestra un exhaustivo conocimiento de su obra y de la inabarcable bibliografía a que ha dado lugar, ha evitado entrar en estos falsos y a veces enconados debates, tan enconados como los surgidos con ocasión del documental de Manuel Menchón (*Palabras para un fin del mundo*, 2020), o con la película de Amenábar (*Mientras dure la guerra*, 2019) en los que también, cosa a resaltar en un debate que parecía de ideas y hechos, intervino la Asociación de

Caballeros Exlegionarios supongo que en defensa del honor de su fundador, Millán Astray, de quien niegan que pronunciara aquello de *muera la inteligencia y viva la muerte* (interesante ver que en el siglo XXI tales palabras ya les suenan francamente mal). Frente a todo ese ruido, Raimundo Cuesta muestra que no puede haber debate sin conocimiento de toda la documentación para no dejarse llevar por las ideas preconcebidas que sobre don Miguel reaparecen periódicamente entre sus admiradores y sus detractores. Una decisión que, opino, sigue sin ser fácil en la Salamanca de hoy, que parece casi unánimemente volcada, también desde las instituciones, en el ditirambo y permanente loa de un personaje al que, parece, se le quiere utilizar como un atractivo más de la ciudad y quizás también representarlo como una estrella más en el rutilante Cielo de Salamanca pintado en la Universidad por Fernando Gallego, ahora que se habla de completar las partes perdidas por el paso del tiempo.

Algo más breve es el capítulo dedicado a Manuel Azaña, 142 hermosas páginas en las que el autor despliega una capacidad de aprehender al personaje y de captar lo relevante de su obra, tanto literaria como, especialmente, política, que contrasta con las iniciales consideraciones y dudas que se plantea al inicio a propósito de la posibilidad de la biografía como género. No cabe duda de que la dificultad principal a la hora de abordar al personaje estriba fundamentalmente en que, a diferencia de los otros, Azaña es un intelectual político, un destacadísimo protagonista de la historia reciente de España y, por ende, objeto de intensos debates sobre su papel, sus responsabilidades, sus aciertos, valores éticos y políticos y sus graves fracasos en la arena del *ruedo ibérico*.

Personaje escurridizo, opaco en su vida personal a la que deja asomarse por momentos en su obra escrita (especialmente en sus *Diarios*) y producto de

construcciones interesadas y malévolas debidas a la propaganda franquista que hay que depurar, Azaña es probablemente el político español más destacado del siglo XX si no de la contemporaneidad, y a la vez autor de una importante obra literaria y ensayística (Premio Nacional de Literatura por un ensayo sobre Valera) que, en cierto modo ha quedado oscurecida por su más rutilante obra política. Ambas facetas quedan ampliamente reflejadas en estas páginas que, en conjunto, constituyen un brillante y empático acercamiento a la importancia capital de quien ha sido, sin duda, el personaje público más difamado, tergiversado y vituperado de la España contemporánea.

Protagonista de una notable evolución personal, intelectual y política que le conduce desde el Derecho a la literatura y desde las orillas de la monarquía al corazón del republicanismo patrio, su periplo no deja de presentar caras oscuras que si bien bajan al personaje del pedestal en que algunos lo quieren colocar como padre de la democracia española y de las más relevantes iniciativas reformistas patrias, también lo muestran más real, más humano y hasta capaz de reacciones impropias de quien por ambición y voluntad propia se colocó a la cabeza del Estado. El autor pone de relieve el carácter pusilánime del personaje, que parece, además, que solo se involucra cuando tiene el máximo protagonismo y muestra tendencias abandonistas cuando no lo tiene, como se manifiesta en su etapa como diputado de la oposición en el Bienio radical-cedista. Es decir, Azaña, me parece, era capaz de mirar hacia otro lado (o aparentarlo) y eludir compromisos y responsabilidades; y quizás en ese rasgo tan *práctico* de su forma de ser se pueda encontrar explicación a su ceguera frente a cuestiones esenciales, como parece haber hecho también con acontecimientos en los que no está exento de responsabilidad, como los de Casas Viejas o Pasajes. En este capítulo no se deja de poner de relieve

la gran debilidad personal que delata su, me parece a mí, aparente incapacidad para estar en segunda fila, su deserción de responsabilidades en la oposición o el abandono de España y su dimisión en los últimos momentos de la guerra, a diferencia de las actitudes consecuentes de otras figuras como Negrín. También se señalan otras poco decorosas costumbres del personaje, como sus ribetes misóginos o su desempeño en la función pública (que por su elevado sueldo y muy escaso trabajo el autor califica de *bicoca*).

Francófilo de primera hora, Azaña, que se inicia en el *ruedo ibérico* como un intelectual político cuyo compromiso público va *in crescendo*, acaba convertido realmente en un político intelectual, a veces parece que *malgré- lui* (no deja en ocasiones de afirmar que su verdadera vocación es la literatura), aunque sin llegar al extremo de Unamuno, quien solía divertirse afirmando que a él lo presentaban a las elecciones aunque no quisiera.

La complejidad y trascendencia del personaje así como la gran cantidad de la muy diversa literatura que ha suscitado dibujan un cuadro de muy difícil aprehensión, por lo que este capítulo se presenta como un formidable reto que el autor supera de forma sobresaliente en un trabajo improbable sobre fuentes y bibliografía que exhibe, igualmente, una manera original, clara y honesta de asomarse al interior de una personalidad tan poliédrica, rica y contradictoria como la del Presidente de la República española. El resultado es una vívida imagen de la vida, pensamiento y obra de un intelectual político de gran altura, de un hombre de su época dotado de una gran capacidad de análisis, de profunda perspicacia para captar lo relevante en un momento histórico crucial para España y el mundo (los años treinta del siglo xx) y de un impulso cívico y ético sobresaliente, cualidades que lo hacen destacar sobremanera entre la pléyade de personajes de interés de la época. Como en el

caso de las otras dos luciérnagas del suelo patrio, estos tres hilos conductores básicos hubieran sido suficientes para abordar una biografía del personaje; pero no es este el objetivo del autor, que pretende ir mucho más allá, como queda dicho. Por eso, esa tríada (vida, pensamiento y obra) aparece sostenida, interpretada y enriquecida por las continuas referencias al contexto sociopolítico y cultural, y matizada, reordenada y valorada por la mirada interrogativa y crítica del ensayista, que no se ha conformado ni con la *construcción del yo* (y de las circunstancias) que elabora Azaña en muchos de sus escritos, ni con las descalificaciones onerosas del franquismo y del pensamiento reaccionario o los ditirambos oportunistas o devotos de que también ha sido objeto.

Más amplio es el capítulo dedicado a Ortega (218 páginas), y también más complejo, pues este soberbio intelectual, al que no sin razón Raimundo Cuesta califica de *olímpico*, es autor de una obra realmente importante y protagonista de un periplo vital pleno de oportunidades de intervención en la vida pública desde su primera juventud. Su formación alemana, la herencia cultural familiar, su ambición intelectual, las circunstancias personales e históricas que le rodearon (a las que él mismo daba tanta importancia) y una meticulosa y narcisista elaboración de su *yo público* configuran en conjunto una compleja, cambiante y atractiva personalidad que le hizo brillar como nadie en la España de la época.

Los motivos y circunstancias que conducen al personaje desde su *delenda est monarchia!* a su refutación de las reformas del primer bienio republicano (*¡no es eso, no es eso!*), desde su primera adhesión a las ideas del socialismo alemán y al espíritu transformador de aquella ideología a su elitismo social y político que incluye el desprecio de las multitudes y la alabanza de la superioridad aristocrática de las minorías llamadas a dirigir los destinos

de la nación, quedan muy bien reflejadas en estas páginas, en las que tampoco falta una mirada crítica y severa ante la falta de constancia en muchas de sus iniciativas culturales y políticas y la deserción del intelectual en el momento de la catástrofe hispana para luego guardar un silencio plomizo ante la barbarie del franquismo y una ambigua y calculada actividad pública tras la guerra. De modo que si Azaña murió en el exilio y abandonado sigue en Montauban, el olímpico personaje tuvo en la España franquista un funeral de Estado en el que la barbarie, que es lo contrario de la cultura, se apropió de su figura y hasta llegó a convertir a su obra en uno de los precedentes ideológicos de lo que sería el franquismo.

A lo largo de las más de quinientas páginas de este ensayo asistimos, pues, a la tragedia de España y su reflejo en el drama vital de estas tres *luciérnagas*, cuya vida, pensamiento y obra entretejen una narración capaz de conducir al lector, en un viaje a ratos apasionante, desde la personalidad extraordinaria de sus protagonistas hasta una cabal visión de aquella realidad social que, sin instrumentos eficaces para evitar el enfrentamiento, acabaría arrollando al país entero.

Unamuno, Azaña y Ortega, tan diferentes entre sí, representan para el autor tres tipos-ideales de estilo intelectual: profético, político y olímpico, respectivamente. Buena síntesis de quienes, como se explica ampliamente en este trabajo, pretendían, uno, Unamuno, formular la *verdad* de los tiempos, del hombre y de la sociedad, pronunciando admoniciones y sermones no exentos de contradicciones, frases ingeniosas y *boutades*; otro, Azaña, pretendió cambiar la sociedad española, modernizarla y darle la estructura que permitiera cabalgar el siglo xx en la *buena* dirección; mientras que el tercero, Ortega, envuelto en su soberbia de clase y de sabio entre los sabios, pretendía no solo dar lecciones (otra manera de derramar la

verdad a los cuatro vientos) y ser aplaudido, sino además dirigir los destinos de la sociedad al frente de un partido de intelectuales, quintaesencia, en su (frustrada) ensoñación, del sistema ideado por Platón: el gobierno de los mejores, entre los que él se reservaba el papel de *primus inter pares*.

Estamos, pues, ante una obra de gran ambición que pretende trazar el gran mosaico de la sociedad, la cultura y la política española en el primer tercio del siglo xx tomando como eje central de organización de los contenidos y reflexiones a los tres más grandes intelectuales públicos de la época. Formidable reto que el autor supera de forma sobresaliente en un trabajo improbable sobre fuentes y bibliografía que exhibe, igualmente, una manera original, clara y honesta de asomarse al interior de unas personalidades tan poliédricas, ricas y contradictorias.

De modo que los elementos básicos de toda biografía, el contexto amplio (social, político, cultural) y una mirada crítica y escrutadora son los mimbres con los que aquí ha seleccionado, ordenado y expuesto su punto de vista en un trabajo que, a pesar de todo, podemos calificar, *grosso modo*, de reivindicación de unos personajes que nos muestra desde una perspectiva personal, desencasillándolos, elevándolos de los infiernos tanto como sacándolos de los altares y devolviéndolos al estado de seres humanos, históricos, condicionados, con sus brillantes luces y lúgubres y penosas sombras, haciendo con ello mucho más accesible la comprensión de su papel crucial en la España de los años treinta. Es evidente en mi opinión la simpatía del autor por Unamuno, a quien, sin embargo, no deja de reprochar su inicial y tan clara como inexplicable adhesión a la rebelión militar y a Franco (¿después de la experiencia que había tenido con otro conmillón, Primo de Rivera, en años anteriores!), y el mayor distanciamiento con respecto a Ortega por su petulancia y complejo de superioridad. La actitud positiva y

benevolente ante Azaña trae consigo que la postura crítica, la mirada inquisitiva que pretende desvelar, para entender, el *intra-mundo* del personaje, quede lastrada, re-frenada, contenida.

Cada capítulo, pues, culmina arrebatando a estos Prometeos su simulada apariencia de superioridad mostrando, en mi opinión, la naturaleza humana, y hasta *demasiado humana*, de quienes, llamados y colocados en el podio nacional, acaban abandonando el ruedo y ensombreciendo su esplendoroso anterior periplo: el acrítico y sorprendente apoyo inicial de Unamuno a la sublevación franquista, el abandono desolado del Azaña que cuando cruza la frontera seguía siendo el Jefe del Estado, y el silencio plúmbeo, cómplice y que yo juzgo vergonzoso del otrora olímpico intelectual que, para encarnar el ideal platónico del aristócrata virtuoso le faltó el coraje de denunciar la barbarie al menos con tanta fuerza como la que dedicó a boicotear a la República desde que esta tomó el rumbo de las reformas. Ortega no ignoraba (también conoció el nazismo y sus horrores puestos de relieve en Núremberg) que un silencio tan prolongado apenas se distingue de la traición.

Una prosa suelta, dinámica, sin convencionalismos, confiere al texto desde el primer momento la virtud de ser leído con gusto y de enganchar a un lector que contempla cómo se entreveran las múltiples y complejas facetas de unos inte-

lectuales públicos de gran altura que, a la vez, se convierten durante un tiempo en líderes sociales y políticos de peso fundamental, en comentaristas lúcidos de los acontecimientos y desafíos de su tiempo y en muñidores (especialmente Azaña) de las alianzas que eran necesarias para llevar adelante lo que sin duda ha sido el programa reformista más intenso y comprometido llevado a cabo para la modernización de España desde las quiméricas utopías de la Iª República. Virtud fundamental esta que permite al lector internarse con deleite en un escrito que, como bien se puede imaginar, no es nada fácil de componer por la enorme multiplicidad de cuestiones que deben ser tenidas en cuenta en un ensayo que ha sabido aunar el rigor y la honestidad intelectual con la claridad, el relato ameno y la inclinación en general benevolente hacia los personajes objeto de su atención, que se benefician de la mirada lúcida y empática del autor y que, de todos modos, no es incompatible, como podía esperarse, con poner de relieve en su momento los aspectos impertinentes y hasta menos decorosos de quienes, por otro lado, tampoco pudieron evitarlos ni ocultarlos. Toda una metáfora de España.

Guillermo CASTÁN LANASPA.

Doctor en Historia

Mail: castanguillermo@gmail.com.

SÁNCHEZ-MARTÍN, Antonio (2021). *Los Centros Rurales de Innovación Educativa en España (1983-2020). Estudio sobre el CRIE de Zamora*. Universidad de Salamanca. Director de la Tesis: Dr. Galo Sánchez Sánchez. Fecha de defensa: 29 de octubre de 2021. <http://hdl.handle.net/10366/149449>, 455 pp <https://doi.org/10.14201/gredos.149449>

La heterogeneidad y diferenciación de los múltiples contextos de la escuela rural supone abordar sus peculiaridades desde diferentes vértices o ángulos, para entenderla a partir de los matices que la envuelven, con la intención de abrir cauces de observación que no se centren solamente en un estereotipo determinado, o en una concepción única y global de la misma.

Desde dicha perspectiva, esta investigación centra su objeto de estudio en el análisis historiográfico, contemporáneo e institucional sobre los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE) en España durante el periodo comprendido entre 1983 y 2020.

Resulta muy importante destacar que en el desarrollo de la misma se le concede una especial atención a la evolución, trayectoria, metodologías y proyectos del CRIE de Zamora desde su creación oficial en el año 2006.

La tesis doctoral fue elaborada por el profesor Antonio Sánchez Martín, bajo la dirección del doctor Galo Sánchez Sánchez (profesor titular de la Universidad de Salamanca), obteniendo la calificación final sobresaliente Cum Laude.

El tribunal evaluador estuvo integrado por el Dr. José María Hernández Díaz (Coordinador del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca), el Dr. Santiago Esteban Frades, y la Dra. Alesia Cachazo Vasallo.

La temática abordada permite conocer en profundidad una realidad educativa contextualizada, que cuenta únicamente

con otra tesis previa sobre este contenido, defendida por Pedro Roche Arnas en la Universidad Complutense de Madrid en 1990, con el título *Los Centros Rurales de Innovación Educativa en Teruel: Análisis crítico*.

Los CRIE constituyen en España un modelo de educación que, desde los años ochenta del siglo xx, ha puesto en práctica estrategias y programas innovadores para compensar las carencias detectadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados especialmente en la escuela rural.

Las líneas de actuación de los CRIE se centran en permitir una mejora cualitativa y compensatoria de la oferta educativa específica, favoreciendo el desarrollo personal y social de los alumnos de las escuelas rurales, e incentivando el desarrollo del currículo escolar a través de convivencias periódicas de alumnos de diferentes zonas. Para ello, posibilitan alternativas con el fin de superar las dificultades que se derivan del hecho de pertenecer a un medio económico, social, cultural o geográfico desfavorecido.

Sus objetivos fundamentales se basan en potenciar y favorecer el desarrollo personal de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a sus capacidades de socialización y de convivencia, programando y realizando actividades de desarrollo curricular, con carácter complementario a las llevadas a cabo de manera habitual en sus escuelas de procedencia. Entre las finalidades de los CRIE también se encuentran las dirigidas a colaborar en el desarrollo de tareas de innovación curricular y de formación del profesorado, así como al impulso de la dinamización de la comunidad educativa, junto al fomento de la participación de los padres.

A comienzos de los años ochenta del siglo xx una serie de circunstancias concretas condicionaron y facilitaron su aparición en el escenario pedagógico español. En este orden de cosas, los CRIE surgieron

en la provincia de Teruel (comunidad autónoma de Aragón) como consecuencia de una realidad social, demográfica, política y económica, que provocó la necesidad de una nueva estructura facilitadora de alternativas y respuestas para la escuela rural. Así, inician su funcionamiento los CRIET de Albarracín y de Alcorisa en octubre de 1983, aunque su regulación legal tardaría trece años, hasta la publicación ministerial de la *Orden de 29 de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa* (BOE núm. 115 de 11 de mayo de 1996).

Posteriormente a la publicación de dicha orden, los CRIE se han mantenido con más relevancia y presencia a lo largo del tiempo, sobre todo, en las comunidades autónomas de Aragón, Castilla-La Mancha y Castilla y León. Esta causa puede estar determinada probablemente por el bajo índice demográfico de localidades rurales en dichas zonas de la geografía española.

Sin embargo, no es menos cierto que, desde el campo de estudio de la historia de la educación, los Centros Rurales de Innovación Educativa mantienen una estructura homogénea que bien merece un acercamiento reflexivo para su concreción, teniendo en cuenta sus casuísticas y características altamente significativas.

Los antecedentes de los Centros Rurales de Innovación Educativa se corresponden con cuatro grandes evidencias: La situación precaria de la escuela rural española en los años setenta y ochenta del Siglo xx; la publicación del Real Decreto de Educación Compensatoria en 1983, y el impulso que desde el Ministerio de Educación y Ciencia supuso para la escuela rural; la actitud renovadora de colectivos de docentes vinculados a la escuela rural, junto al empuje investigador de los movimientos de renovación pedagógica; y el mantenimiento de pequeñas escuelas en las localidades rurales por parte de las administraciones educativas.

A partir de ahí se genera la pregunta fundamental del planteamiento del problema de esta tesis: ¿Constituyen los Centros Rurales de Innovación Educativa un referente en cuanto a la innovación, la compensación educativa, la socialización y la convivencia?

Para poder encontrar respuestas a dicho interrogante, este trabajo se ha organizado en dos grandes apartados, que permiten dirigirse desde una visión general sobre los Centros Rurales de Innovación Educativa a nivel nacional, al análisis específico de un CRIE concreto, que depende orgánicamente de la Consejería de Educación correspondiente a la Junta de Castilla y León, como ejemplo significativo de este programa educativo en dicha comunidad.

La primera parte, titulada *Análisis historiográfico y conceptual sobre los CRIE en España (1983-2020)*, plasma el recorrido de estos centros educativos durante un periodo de treinta y siete años. Desde dicho enfoque, se presentan los aspectos referidos a las características de los Centros Rurales de Innovación Educativa, así como a los procesos de integración de los mismos en la historia de la educación española en el mencionado espacio de tiempo. Igualmente se establece una comparativa entre los diferentes CRIE en España.

En la segunda parte, con el título *Estudio pormenorizado del CRIE de Zamora (2006-2020)*, se exponen las peculiaridades específicas del Centro Rural de Innovación Educativa de Zamora, como referente de la innovación, del uso de metodologías activas, de la convivencia y de la socialización en dicha provincia. En la misma se describe también la organización y la evolución metodológica del mismo, detallando sus proyectos de intervención y planes anuales de actuación, así como el impacto sobre la educación de los alumnos participantes.

Como hilo conductor general, a lo largo de todas las páginas de esta tesis doctoral

están muy presentes tres perspectivas, que son determinantes tanto en el estado de la cuestión como en el desarrollo de todo el trabajo: La Escuela Rural, la Innovación Educativa y la Convivencia.

Puede concluirse que los Centros Rurales de Innovación Educativa han constituido un referente en las provincias en las que se han llevado a cabo sus planes de intervención, situándose en la vanguardia de muchos de los proyectos de innovación educativa y de renovación pedagógica en sus ámbitos de implementación. Asimismo, han supuesto la transformación de espacios educativos convencionales, el impulso de las tecnologías de la información y de la comunicación en zonas rurales, junto al desarrollo de programas experimentales y de herramientas de aprendizaje.

Sin embargo, este programa solamente se ha implantado en seis comunidades autónomas (Aragón, Baleares, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha y La Rioja), permaneciendo vigente y pertinente la pregunta de por qué no se ha desarrollado todavía esta iniciativa en el resto del estado español. En este sentido, resulta muy significativo igualmente el predominio de este tipo de centros en zonas geográficas y demográficas de la denominada España vaciada.

Las abundantes referencias a la Escuela Rural que se realizan a lo largo de esta tesis, y lógicamente a las publicaciones e investigaciones que se han generado a partir de la educación en los entornos rurales, constituyen igualmente una información muy relevante para entender los modelos de trabajo implementados en los diferentes CRIE de la geografía española.

No se debe perder de vista que el marco de referencia de este estudio se sitúa, preferentemente, en un modelo de centros educativos que ponen su énfasis en cola-

borar con la mejora de las escuelas de entornos geográficos rurales, especialmente en lo que se refiere a los primeros periodos de funcionamiento de los CRIE

Asimismo, sus fundamentos didácticos continúan basándose en el impulso de una institución escolar democrática y abierta, a través de los principios de la participación activa, la intuición, el diálogo, el trabajo en equipo, el juego y la representación, aunque a nivel organizativo siguen careciendo funcionalmente de una regulación laboral específica de los docentes que desarrollan su labor profesional en los mismos.

A modo de reflexión sintética, resultan también muy clarividentes los testimonios personales sobre su experiencia, que muestran la percepción positiva coincidente de diferentes sectores que han estado vinculados a los CRIE (políticos, responsables y cargos educativos, inspectores, directores de colegio y de CRIE, maestros, alumnos participantes, y padres de dichos estudiantes).

Se presenta, por tanto, un modelo de centros educativos basados en proporcionar propuestas de mejora y de socialización para los alumnos de la Escuela Rural, que nació en el año 1983 en la provincia de Teruel al abrigo del Decreto de Educación Compensatoria impulsado por el ministro José María Maravall, que posteriormente ha sido implementado por administraciones educativas autonómicas de diferentes signos políticos; y que en la actualidad sigue vivo, continuando su expansión por diferentes provincias españolas, incluso destinado al alumnado localizado en aulas urbanas, a través de proyectos que conjugan la socialización con las metodologías innovadoras sobre temáticas multidisciplinares.

RAÚL MARTÍNEZ BENITO

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça. *Educação especial e inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde*. Curitiba: CRV, 2018. 230 p.

Interdisciplinaridade e intersetorialidade entre Educação e Saúde é um tema cada vez mais recorrente na literatura acadêmico-científica atinente, principalmente em se tratando de determinados segmentos do público-alvo da Educação Especial que, devido a algumas especificidades biopsicossociais, demandam aporte de diversas áreas, em especial da Saúde, para a efetivação, com maiores níveis de probabilidade de êxito, do direito à educação. A obra em referência contribui com elementos teórico-práticos para essa questão.

Estruturado em 11 capítulos, o livro em referência tem por objetivo propiciar, a partir de uma perspectiva crítica, aportes sobre a inter-relação entre as áreas da Educação Especial e da Saúde. Os 17 autores que, isolada ou conjuntamente, assinam esses capítulos possuem variadas formações acadêmico-científicas e vínculos com instituições de diferentes pontos do Brasil.

Anna Augusta Oliveira, Angelo Papim e Kátia Paixão, no primeiro capítulo, intitulado «Educação especial e inclusiva: perspectivas e problematizações», apontam o desafio que significa para escola, estruturada e organizada nos moldes hegemônicos, considerar as singularidades dos vários segmentos que compõem o alunado. Apontam, ainda, a necessidade da valorização da diversidade do alunado, do trabalho colaborativo e da mediação pedagógica para que sejam propiciadas condições adequadas para o acesso e a acessibilidade de todos os estudantes ao currículo. Esses autores destacam a importância da interface entre Saúde e Educação, bem como avanços, limites e contradições

no processo de constituição de uma educação democrática e inclusiva.

No capítulo denominado «Deficiência e sociologia: aproximações possíveis», Gustavo Martins Piccolo apresenta, a partir de uma abordagem sociológica, discussão sobre a questão da deficiência, contrapondo a perspectiva secular às perspectivas místicas ou sobrenaturais. Esse autor problematiza a questão das abordagens biomédica e social da deficiência, destacando que, para o modelo social, a deficiência configura-se como uma produção simbólica e material da sociedade.

Anna Maria Lunardi Padilha, no terceiro capítulo, que tem por título «Inclusão social e escolar das pessoas com deficiência intelectual: do direito e do dever, dos fundamentos e da práxis», discorre sobre aspectos da relação entre o processo educativo das pessoas com deficiência e alguns fatores, entre eles, a questionável qualidade da formação de professores, que afeta negativamente o processo de ensino-e-aprendizagem desse público. A autora ressalta a questão da educação como direito dos cidadãos e dever do Estado, assim como a imprescindibilidade da educação de qualidade para a promoção do desenvolvimento humano, especialmente das funções psíquicas superiores.

Em «Atenção primária à saúde e os direitos das pessoas com deficiência», quarto capítulo, Mariana Sampaio de Oliveira e José Augusto Cavallieri tratam, dentre outros assuntos, de aspectos da questão dos modelos de atenção à saúde e da criação do Sistema Único de Saúde, resultante da Constituição Federal de 1988, que determinou a universalização do atendimento nessa área. Oliveira e Cavallieri destacam a importância da atenção primária à saúde para a inclusão social das pessoas com deficiência e apontam que a garantia da efetivação de determinados direitos depende de ações intersetoriais.

No capítulo quinto, intitulado «A intersetorialidade entre saúde e educação»,

Camila Mugnai Vieira e Mariana Dutra Zafani destacam benefícios decorrentes do trabalho colaborativo entre diferentes profissionais para a consecução da Educação Inclusiva, pois a inexistência dessa interlocução dificulta ou inviabiliza a formação de uma rede, fundamental para a consecução de determinados objetivos. Segundo as autoras, avanços no que se refere à interdisciplinaridade e à interprofissionalidade contribuem para evitar as hierarquias verticais entre os diferentes profissionais envolvidos.

Silvana Lucena Drago e Anna Augusta de Oliveira, em «Auxiliar de vida escolar: análise do Projeto Rede do município de São Paulo», sexto capítulo, apresentam dados sobre o Projeto Rede, levado a termo pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Dentre outros aspectos, as autoras discutem o papel do Auxiliar de Vida Escolar nos cuidados propiciados aos estudantes público-alvo da Educação Especial que necessitam de apoio intensivo para a participação nas atividades escolares, o que contribui para o acesso e a acessibilidade curricular desse segmento.

«Educando com a vida rumo à cidadania» é o sétimo capítulo, de autoria de Margherita Midea Cuccovia, que apresenta aspectos da aplicação do Currículo Funcional Natural (CFN) no Centro Ann Sullivan do Brasil em Ribeirão Preto-SP (Casb-RP). A autora aborda diversos aspectos teórico-práticos do CFN e de sua aplicação, tais como, definição, filosofia, objetivos, elaboração do currículo, avaliação, organização dos grupos, diferentes tipos de atividades, entre outros.

No oitavo capítulo, «Relato de experiência: uma conversa entre saúde e educação, qual a contribuição da psiquiatria?», Kelly Moraes Carneiro e de André Campiolo Boin apresentam relato de experiência compartilhada por profissionais da Psiquiatria e da Educação no município de Marília-SP. Os autores sustentam que a troca de saberes é uma necessidade,

devido aos desafios e às dificuldades enfrentadas cotidianamente por profissionais de ambas áreas.

Em «Zika vírus, microcefalia e estimulação precoce: a urgência do debate», nono capítulo, Dionísia Aparecida Cusin Lamônica e Camila da Costa Ribeiro apresentam apontamentos sobre impactos do Zika vírus para o desenvolvimento infantil, bem como sobre diversos fatores – biológicos, socioemocionais, ambientais, dentre outros – inter-relacionados com essa questão. As autoras destacam a importância da intervenção precoce, com vistas ao desafio de mitigar as sequelas e, por conseguinte, melhorar a qualidade de vida das crianças afetadas e das respectivas famílias.

Sadao Omote e Camila Mugnai Vieira, no décimo capítulo, denominado «A importância das variáveis pessoais do professor na sua formação para a educação inclusiva», discorrem sobre a potencialidade da afetividade, da qualidade das relações interpessoais, das concepções e das expectativas do professor para o êxito do processo de ensino-e-aprendizagem, principalmente em se tratando de estudantes público-alvo da Educação Especial, haja vista as singularidades desse segmento. Omote e Vieira abordam a questão das condições de trabalho, do sofrimento mental e da falta de valorização da carreira docente, fatores cruciais para uma educação inclusiva e de qualidade.

«Entendendo melhor o implante coclear: quando e por que?», último capítulo, de autoria de Letícia Sampaio de Oliveira, trata do implante coclear, uma questão polêmica e complexa. A autora destaca a importância do diagnóstico auditivo precoce, para a adoção das intervenções necessárias. Além disso, Oliveira aponta fatores implicados com o implante e ressalta, por um lado, o dever dos profissionais da Saúde de propiciarem as informações e, por outro lado, o direito da pessoa surda e/ou

de sua família, devidamente informadas, optarem ou não pelo implante.

Considera-se que esse livro propicia e, ao mesmo tempo, instiga à realização de reflexões sobre diversos temas atuais e polêmicos, que envolvem a prática cotidiana de profissionais de ambas áreas. Deter conhecimentos sobre os assuntos tematizados nesse livro é condição necessária para uma prática profissional fundamentada em conhecimentos científicos sobre essas questões, que se configuram como desafios que tendem a ser apresentados a profissionais de ambas áreas, especialmente por familiares de estudantes que buscam soluções para os problemas que envolvem crianças e adolescentes que vivenciam dificuldades de variadas ordens, principalmente em relação ao comportamento e/ou ao desempenho acadêmico.

A intersectorialidade entre essas áreas é imprescindível, pois condições adequadas de saúde são elementares para um processo de ensino-e-aprendizagem com maiores chances de êxito. Além disso, o domínio dos conhecimentos escolares é fundamental para avanços no aprimoramento do autocuidado em saúde e para o exercício da cidadania em clave emancipatória.

Esse livro configura-se como uma relevante contribuição, principalmente para profissionais que atendem o público-alvo da Educação Especial e que, devido às especificidades biopsicossociais desse segmento, deparam-se cotidianamente com situações desafiadoras e que demandam interlocução entre diversos setores, principalmente entre as áreas da Saúde e da Educação, haja vista, dentre outros fatores, o percentual de estudantes que necessitam

ou fazem uso contínuo de medicamentos e/ou realizam ou precisam de atendimentos de diversas especialidades da Saúde.

Destaca-se que, por várias razões, inclusive por falta de formação acadêmica consistente – sem, no entanto, desconsiderar as inadequadas condições de trabalho vigentes –, é recorrente que uma parcela dos profissionais da Educação, em conformidade com abordagens mais conservadoras, tenda a enfatizar a patologização, a busca por laudos de profissionais da Saúde e, por conseguinte, a medicalização, visando solucionar problemas, dificuldades e desafios envolvendo o público-alvo da Educação Especial. Isso instiga a reflexões sobre os modelos biomédico e social de abordagem da deficiência, bem como sobre a relação necessária entre a sociedade brasileira e as concepções hegemônicas de Educação e de Saúde nela vigentes, pois isso impacta as políticas públicas implementadas.

Numa conjuntura de intensificação do conservadorismo e de retrocessos – em processo ou iminentes – especialmente em relação ao direito à Educação e à Saúde, os organizadores e os autores desse livro configuram-se como vozes dissonantes, críticas e de resistência ao pensamento social hegemônico na atualidade no Brasil, contribuindo, assim, para a necessária re-iteração de algumas demandas históricas de movimentos populares, quais sejam, Educação e Saúde públicas, universais e de qualidade socialmente referenciadas.

Agnes Iara DOMINGOS MORAES
Cláudio RODRIGUES DA SILVA

DATOS BIOGRÁFICOS DE LOS AUTORES

About the authors

GALO SÁNCHEZ SÁNCHEZ. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca, Licenciado en Educación Física por el INEF de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación MOVERE, Usal. Profesor titular de Didáctica de la expresión corporal en la Universidad de Salamanca. Líneas de investigación Expresión Corporal en Educación Física: historia y metodología. Historia de la educación. Publicaciones recientes: Sánchez, Galo. La expresión corporal en Educación Física: evolución y perspectivas. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, nº 77, 2023, 21-28. ISSN 1577-0834. Sánchez, Galo. La enseñanza de la expresión corporal en el sistema educativo español. Recorrido histórico. *Revista Historia de la Educación*. nº 41. 2022, 103-127. – DOI: <https://doi.org/10.14201/hedu202241>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3048-247X>. Correo-e: galo@usal.es

ADRIANA MARÍA BUSTOS VALLE. Doctora en Educación por la Universidad de Salamanca, Máster en Gestión Cultural por la Universidad Complutense de Madrid, Máster en Artes Escénicas por la Universidad Rey Juan Carlos y Licenciada en Danza por la Universidad Nacional de Costa Rica. Miembro del Grupo de Investigación en Multiculturalidad, Innovación y Tecnologías Aplicadas (MITA) de la Universidad de Salamanca y de la Asociación AFYEC, además de ser creadora e investigadora independiente. La línea principal de investigación está orientada a la teoría y pedagogía de la danza con un enfoque interdisciplinar y multicultural, proponiendo nexos entre las artes escénicas y diversas ramas del conocimiento a través del trinomio educación, arte y cultura. Publicaciones recientes: Bustos Valle, A.M. (2023). Expresión, integración y expansión. Tres claves de la danza en el contexto educativo. En Morales Morgado, E. (ed.) (2023), *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación*. (pp. 517-523). Ediciones Universidad de Salamanca. doi: <https://doi.org/10.14201/oAQ0321517523> Bustos Valle, A. M. (2021). Sosa, Jesualdo. (2019). La expresión creadora del niño. Montevideo: Universidad de la República, Administración Nacional de Educación Pública, 403 pp. ISBN: 978-9974-0-1107-6. *Aula*, 27, 381-384. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/26475>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3242-1956> Correo-e: adribustos@usal.es

MAR MONTÁVEZ MARTÍN. Doctora en Educación, Licenciada en Educación Física. Profesora Titular de Universidad. Directora del Aula de Danza de la Universidad de Córdoba. Líneas de investigación. Formación Inicial y Continua en Expresión Corporal y Danza. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4499-7431>. Publicaciones recientes: Impacto de la Expresión Corporal en las funciones ejecutivas del cerebro. Mar Montávez Martín, Ignacio González López, Ana Arribas Peña. Retos:

nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, ISSN 1579-1726, N.º 45, 2022, págs. 462-470. ORCID: <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91361>. Expresión corporal a través de un reto audiovisual. Mar Montávez Martín, José Manuel Armada Crespo Tándem: Didáctica de la educación física, ISSN 1577-0834, N.º 73, 2021 (Ejemplar dedicado a: El trabajo cooperativo en educación física), págs. 36-43. Correo-e: eoimomam@uco.es

MARÍA DOLORES AMORES MORALES. Profesora Titulada en Danza Española, Maestra de Educación Primaria funcionaria (Especialidad de Música). Profesora Titular de Escuela Universitaria de la UCO. Secretaria del Aula de Danza de la UCO. Secretaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Córdoba. Líneas de trabajo e investigación. Música y Danza en la escuela infantil y primaria. Correo-e: lola.amores@uco.es

CARMEN PADILLA MOLEDO. Doctora con mención Europea por la Universidad de Cádiz. Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad Politécnica de Madrid. Profesora Titular en la Universidad de Cádiz. Área: Educación Física y deportiva. Imparte docencia en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y en el Master de Actividad Física y Salud. Líneas de investigación: Actividad física y salud mental, Danza y salud. Referencias recientes: Physical Fitness and Self-Rated Health in Children and Adolescents: Cross-Sectional and Longitudinal Study (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32252318/>). Dance participation and academic performance in youth girls. (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32252318/>). ORCID: 0000-0001-9691-9000 (<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-9691-9000>) Correo-e: carmen.padilla@uca.es

SILVIA GARCÍAS DE VES. Doctora por la Universidad de Lleida, Máster en Alto Rendimiento Deportivo y en Musicoterapia. Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Entrenadora nacional de Gimnasia Rítmica. Profesora de Expresión Corporal y Danza del INEFC, Universidad de Lleida. Miembro del grupo de investigación Didáctica de la Actividad Física para la Educación, la Cultura y el Bienestar (DECUBIAF). Línea de investigación especializada en el ámbito educativo, en expresión corporal, danza y percusión corporal. Publicaciones recientes: Garcías de Ves, S., Joven-Pérez, A., y Lorente-Catalán, E. (2022). Percusión corporal a través de la Esku Dantza. Efectos sobre las emociones en estudiantes de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Body percussion through Esku Dantza. Effects on emotions in students of Physical Activity and Sport Scienc. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 45, 326-336. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91463> Mateu, M., Garcías, S., Spadafora, L., Andrés, A., y Febrer, E. (2021). Student Moods Before and After Body Expression and Dance Assessments. Gender Perspective. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.612811>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8731-1543> Correo-e: silviagarciasdeveso@gmail.com

MERCÈ MATEU SERRA. Doctora por la Universidad de Barcelona. Profesora catedrática de Expresión Corporal y Danza del INEFC, Universidad de Barcelona. Máster en Ciencias médicas aplicadas a la actividad física: prescripción de ejercicio físico para la salud, Máster en Gerontología Social, entrenadora de Gimnasia Artística Femenina, y licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (especialidad psicología). Dirección escénica (Institut del teatre) y Diploma Estudios Especializados Doctorado en Artes Escénicas (DESE) por el Institut del Teatre y la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Sistemas Complejos y Deporte, y colaboraciones con GIAM (Investigación en Acción Motriz) y GISEAFE (Investigación Social y Educativa en Actividad Física y Deporte). Publicaciones recientes: Mateu, M., Garcías, S., Spadafora, L., Andrés, A., y Febrer, E. (2021). Student Moods Before and After Body Expression and Dance Assessments. Gender Perspective. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.612811> Cañabate, D., Garcías de Ves, S., Gumá, X., Iranzo, M., Mateu, M., Pérez-Testor, S. y Vendrell, E. (2022). La investigación en danza en Cataluña en las últimas dos décadas 2000-2021. Estado de la cuestión. En *La investigación en danza*, Volumen 10, 213-222. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7809-5597>. Correo-e: mercemateu@gencat.cat

LUCIANA SPADAFORA. Maestra y Profesora Nacional de Educación Física, Buenos Aires, Argentina. Licenciada en Composición Coreográfica Mención: Expresión Corporal. Universidad Nacional de Artes, Argentina. Miembro del grupo de investigación Didáctica de la Actividad Física para la Educación, la Cultura y el Bienestar (DECUBIAF). Universidad de Lleida e INEFC Lleida. Directora y Coordinadora de la Escuela de Circo y de la sección de gimnasia artística femenina y masculina del Club INEF LLeida. Línea de investigación especializada en el ámbito de la Expresión Corporal Danza, Psicología, en pedagogía para la enseñanza del Circo, en los ámbitos formativo-educativo y en educación no formal. Publicaciones recientes: Mateu, M., Garcías, S., Spadafora, L., Andrés, A., y Febrer, E. (2021). Student Moods Before and After Body Expression and Dance Assessments. Gender Perspective. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.612811>. Garcías S., Mateu M., Spadafora L., Armada J. (2022). Sentimientos y aprendizajes que emergen del Encuentro Interuniversitario de Expresión Corporal (Feelings and learnings that emerge from the Interuniversity Meeting of Corporal Expression). *Retos*. Monográfico. Expresión Corporal e investigación. De ocurrencias a certezas. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/91423>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2702-6385> Correo-e: spadaforalucianamar@gmail.com

CARLOTA TORRENTS MARTÍN. Profesora catedrática de Expresión Corporal y Danza del INEFC, Universidad de Lleida. Doctora por la Universidad de Barcelona, Máster en Alto Rendimiento Deportivo y licenciada en Educación Física. Miembro del grupo de investigación Sistemas Complejos y Deporte, con el que desarrolla estudios sobre la aplicación de la complejidad a la motricidad y el entrenamiento deportivo. En la última década se ha especializado en el estudio de la creatividad motriz. Publicaciones recientes: Torrents, C. (2022). A mi musa la invento yo. Un librojuego sobre creatividad, sistemas complejos y Jorge Drexler. Libros.com. To-

rrents, C. Balagué, N. Ric.A. Hristovski, R. (2020). The motor creativity paradox: constraining to release degrees of freedom. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*. Doi: 10.1037/aca0000291. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4912-2802> Correo-e: ctorrentsm@gencat.cat

TERESA GARCÍA SAN EMETERIO. Licenciada en Educación Física, INEF de Castilla y León (1995). Profesora Titular de Escuela Universitaria de la Universidad de León en el Depto. de Educación Física y Deportiva y en el Depto. de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación. Co-fundadora, junto con la Dra. M^a Paz Brozas Polo, del *Aula de Artes del Cuerpo* de la Universidad de León. Su formación específica inicial en actividades gimnásticas y acrobáticas paulatinamente se ha ido orientando hacia los aspectos expresivos de las habilidades gimnásticas, la expresión corporal y la danza. En la actualidad su interés se dirige al estudio, la docencia y la práctica de la Expresión Corporal como contenido educativo, la didáctica específica de las disciplinas artísticas y la relación interdisciplinar entre las artes, especialmente en la etapa infantil.

MARÍA PAZ BROZAS POLO. Doctora en Ciencias de la Actividad Física, licenciada en Educación Física y diplomada en Magisterio. Profesora del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de León. Imparte Expresión Corporal y Danza y Actividades Acrobáticas. Participa en proyectos colectivos como *Armadanzas* (2005) y el *Aula de Artes del Cuerpo* (2010) de la ULE. Investiga en composición, improvisación y pedagogías del cuerpo sensible o diverso. Explora las posibilidades y problemáticas sociales de la comunicación mediada por el contacto, los objetos y el entorno. Artículos recientes: *Pedagogía de la máscara neutra. Conversaciones con Gisèle Barret*. Acotaciones 48, pags. 71-103, enero-junio 2022. *Llevar o ser llevada. Construcciones de género en tango argentino y contact improvisation*. *Movimiento* v. 28 e 28053, 2022. ORCID: <http://orcid.org/000-0003-0117-3117>. Correo-e: mpbrop@unileon.es

ALEJANDRA FERREIRO PÉREZ. Doctora en Ciencias Sociales por la UAM-X. Investigadora del Cenidi-Danza José Limón del INBAL, profesora de la Maestría en Desarrollo Educativo, línea de educación artística de la UPN en convenio con el Cenart y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Bailarina, profesora e investigadora de danza y educación. Línea de investigación: prácticas educativas en danza y acompañamiento en artes. Publicaciones recientes: Ferreiro-Pérez, A. (2022). *Dance Partnership in a Tele-Secondary School at Estado de Mexico*. *Journal of Movement Arts Literacy*, 8(1), 1-33. <https://libjournal.uncg.edu/jmal/article/view/2058>. Ferreiro-Pérez, A. (2020). *Acompañamiento en danza. Potenciar las prácticas de enseñanza de la asignatura de Artes-Danza en Telesecundarias*. México: INBAL/Cenidi-Danza. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5943-4132> Correo-e: cenidid.ferreiro@inba.edu.mx

MARTA ÁVILA AGUILAR. Doctora en Cultura Artística en Centro América (DILAAC) de la Universidad Nacional, Máster en Artes y Licenciada en Historia de Arte de la Universidad de Costa Rica. Es catedrática, investigadora, profesora de grado

y posgrado de la Escuela de Danza en la UNA. Inició estudios de Danza en el Conservatorio de Castella. Fue miembro del grupo independiente DanzaCor y cofundadora de la Compañía Danza Universitaria en la Universidad de Costa Rica donde ejerció como bailarina, coreógrafa y diseñadora de vestuario, obtuvo varios premios nacionales e internacionales al bailar en escenarios de Perú, México, España, Alemania y Estados Unidos. Es autora de varios libros, ensayos y artículos académicos sobre Danza escénica en Centroamérica, así como crítica de Danza. Es miembro de grupo de Investigadores de danza Descentr@dos. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7866-5737>
Correo-e: marta.avila.aguilar@una.cr

ERIKA MATA GONZÁLEZ. Artista costarricense graduada de Danza del Conservatorio El Barco-Taller Nacional de Danza, de Bachillerato de Inglés con énfasis en Traducción-Universidad de Costa Rica y de Maestría Profesional en Danza con énfasis en Coreografía-Universidad Nacional. Académica en la Escuela de Danza y Escuela de Arte Escénico, coordinadora de Iniciativas Interdisciplinarias CI-DEA-UNA y docente en Escuela de Artes Dramáticas-UCR. Fue Subdirectora de la Escuela de Danza, UNA. Indaga sobre multi-inter y tran-disciplinariedad, complejidad del cuerpo, acción poética del movimiento e improazarosidad. Es cofundadora del grupo La Santa Chochea; trabaja con Danza Abend, Jimmy Ortiz y Les Sentipensantes y Teatro Abya Yala, donde ha sido partícipe de premios colectivos. Se ha presentado en diversas zonas de Costa Rica; asimismo en Brasil, Colombia, Cuba, España, México, Perú y Uruguay. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3205-9643/>
Correo-e: erika.mata.gonzalez@una.cr

LORENA HURTADO ESCOBAR. Licenciada en Artes y Profesora de Danza formada en la Universidad de Chile. Magíster en Teoría e Historia del Arte. Profesora Adjunta del Departamento de Danza de la Universidad de Chile y directora de la revista de Danza A.Dnz. Investiga en torno a la historia y memoria contextualizada de la danza en Chile y a problemáticas referidas a la danza, el cuerpo y el espacio público. Publicaciones recientes: en coautoría con Gladys Alcaíno, «Retrato de la Danza Independiente en Chile 1970 - 2000» (Ed. Ocho Libros, 2010) y «*Danza Contemporánea en Chile 2000-2015. Autobiografía de una escena*» (Ed. Hueders, 2018). El 2022 expuso: «*Cueca Sola en Chile: dolor, duelo y ritual*» en el Coloquio internacional «Corps, identité(s) et sociétés Autour de David Le Breton», organizado por la Universidad de Estrasburgo, Francia, texto que será traducido y publicado prontamente.
Correo-e: lorenahurtado@uchile.cl

ISABEL MARQUES. Artista independente, professora e pesquisadora nas áreas de interface entre dança e educação com trabalho voltado, principalmente, às redes públicas de educação do Brasil. Pioneira no Brasil na sistematização e pesquisa na área de ensino de dança. Tem vasto trabalho que interliga pesquisa, ensino e produção artística no Brasil e no exterior. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP/1996), Mestre em Dança (MA in Dance Studies) pelo Laban Centre (hoje Trinity Laban/1989), graduada em Pedagogia (USP/1987). Fundou e dirige

o Caleidos Cia. de Dança (1996) e o Instituto Caleidos (1997). Premiada por seu trabalho como coreógrafa e diretora de dança pela Bolsa Vitae de Artes, Programa de Ação Cultural, Prêmio FUNARTE Klauss Vianna, Programa de Fomento à Dança. Finalista do Prêmio Jabuti de literatura. Foi assessora do Ministério da Educação na redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da UNESCO em documento para América Latina e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, gestão Paulo Freire. Professora em cursos de pós-graduação vários estados do Brasil. Publicaciones recientes: Marques, Isabel. Laban e Freire: Entre o velho e o novo mundo. *Revista Cena*, Porto Alegre, n° 32 p. 157-170 set./dez. 2020 Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>. Marques, Isabel. *Ensino de dança hoje*. São Paulo: Cortez Editora, 2018. 6ª. Edição (3ª reimpressão). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5944-2725>
Correo-e: caleidos2@gmail.com

ALEXANDRE MARTINS JOCA. Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG - Câmpus de Cajazeiras), na Unidade Acadêmica de Educação (UAE). Atua principalmente nos seguintes temas: gênero, diversidade sexual, juventudes e pesquisa educacional. Recentemente publicou: Joca, A. M. (2021). Anjos Levados: percursos e circuitos juvenis em tempos de misturas. 1. ed. Cajazeiras: Edições AINPGP, v. 1. 142p. Joca, A. M. (2021). Notas sobre a vida. In: Pedagogia e educação intercultural para o desenvolvimento sustentável. Alexandre Martins Joca; Racquel Valério Martins; Renato Alves Vieira de Melo. (Org.). Cajazeiras: Edições AINPGP, v. 1, p. 16-28. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4197-420X>
Correo-e: alexmartinsjoca@yahoo.com.br

DAVID REVESADO CARBALLARES. Doctor en Educación (2020), por la Universidad de Salamanca. Graduado en Pedagogía (mención Formación y Gestión de calidad) y cursar el Máster de Estudios Avanzados en Educación en la Sociedad Global (especialidad, Formación y Gestión de la Calidad en Educación). Profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca. Ha desarrollado su actividad docente e investigadora en universidades de reconocido prestigio. Miembro colaborador del Grupo de Investigación Reconocido de Educación Comparada y Políticas Educativas (ECPES) de la USAL. Miembro del Grupo de Investigación en Actividad Física, Deporte y Salud (GIADES) de la Universidad Pontificia de Salamanca. Líneas de investigación en el área de Educación Comparada y Políticas Educativas. Publicaciones recientes: Vega, L., Hernández, J.C., Revesado, D. y García E. (2022). The policy of transfer of curricular reforms between Spain and Brazil. Towards the psychologisation of education. *Revista Lusófona de Educação* (en prensa). Vega-Gil, L., Hernández-Beltrán, J.C., Lamba-Ortega, M., García-Redondo, E., González-López, V., Vargas-Hernández, Y. y Revesado-Carballeas, D. (2022). Los retos políticos y sociopedagógicos de la buena educación en Castilla y León, España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30 (141). ORCID: <http://orcid.org/10.14507/epaa.30.6548>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0121-6957>
Correo-e: drevsadoca@upsa.es

GUSTAVO CALVO RODRÍGUEZ. Graduado en Maestro de Educación Primaria; Máster de Orientación e Intervención Psicopedagógica de la Universidad Camilo José Cela (2021). Su trayectoria profesional ha estado ligada al sistema educativo como docente de educación primaria. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6726-0446>
Correo-e: gustavo.calvo@alumni.ucjc.edu

RUBÉN MANEIRO DIOS. Doctor en Ciencias del Deporte por la Universidad de la Coruña y Doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona. Profesor en la Universidad Pontificia de Salamanca. Línea de investigación en el análisis de conductas motrices en el deporte de rendimiento, así como en áreas afines a la salud y a la didáctica. Autor o coautor de más de 50 publicaciones, con casi una treintena indexadas en JCR. Maneiro, R., Ivan-Baragaño, I., Losada, J.L. y Arda, A. (2022). Deciphering the offensive process in women's elite football: A multivariate study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 32 (11), 1650-1659. <https://doi.org/10.1111/SMS.14206>. López-García, S., Muriel-Isidro, J., Ruibal-Lista, B., Maneiro, R., & Amatria-Jiménez, M. (2022). Review of the Organizational Structures of the Trail Running, Skyrunning and Mountain Running Modalities in Spain. *Sustainability*, 14(19), 12401. <https://doi.org/10.3390/SU141912401>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2215-9720>
Correo-e: rmaneirodi@upsa.es

SERGIO LÓPEZ GARCÍA. Profesor Titular de Actividad Física, Salud, Recreación y Gestión de la Universidad Pontificia de Salamanca. Diplomado en Magisterio, Especialidad en Educación Física por la Universidad de Oviedo en 2002. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de A Coruña en 2005. Diploma de Estudios Avanzados. (DEA), Universidad de A Coruña en 2007. Máster Universitario en Investigación en Actividad Física, Deporte y Salud por la Universidad de Vigo en 2011. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Vigo, 2012. Premio Extraordinario de Doctorado, en el ámbito Jurídico-Social. Líneas de investigación relacionadas con las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Publicaciones recientes: López-García, S., Muriel-Isidro, J., Ruibal-Lista, B., Maneiro, R., & Amatria-Jiménez, M. (2022). Review of the Organizational Structures of the Trail Running, Skyrunning and Mountain Running Modalities in Spain. *Sustainability*, 14(19), 12401. ORCID: <http://orcid.org/10.3390/SU141912401>. Abelairas-Gómez, C., SCHROEDER, D. C., CARBALLO-FAZANES, A., BÖTTIGER, B. W., LÓPEZ-GARCÍA, S., MARTÍNEZ-ISASI, S., & RODRÍGUEZ-NÚÑEZ, A. (2021). KIDS SAVE LIVES in schools: cross-sectional survey of schoolteachers. *European Journal of Pediatrics*, 180(7), 2213-2221. <https://doi.org/10.1007/S00431-021-03971-X>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3109-1542>.
Correo-e: slopezga@upsa.es

JESÚS ABEL MARRODÁN GIRONÉS. Licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Historia) por la Universidad de Zaragoza. Máster en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad de Valencia. Cursos de postgrado en: UNED, Universidad de Valencia, Universidad Politécnica de Valencia y Universidad Católica de Valencia. Inspector central de educación, Secretaría General de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, de septiembre de 2020 a la actualidad. Catedrático

de Geografía e Historia, antes Profesor de E. Secundaria de esa especialidad docente. Coautor de numerosos libros de texto y cuadernos de actividades de educación primaria y de la ESO en diferentes editoriales: Santillana, Voramar, Tilde, La Xara y Nau Llibres. Autor de artículos referidos a la inspección de educación y sobre historia de la educación valenciana. Miembro del Consejo Editorial de la revista digital *Supervisión 21*.
Correo-e: margirje@educa.jcyl.es

SONIA MARTÍN PÉREZ. Doctora por la Universidad de Valladolid. Ingeniera en Organización Industrial por la UVA. Programa de especialización en alta dirección y gestión de instituciones sanitarias en el IESE Business School, Universidad de Navarra. Directora General de Planificación Sanitaria, Investigación e Innovación, Consejería de Sanidad (Junta de CyL). Inspectora central de universidades e inspectora central de educación en la Dirección General de Universidades e Investigación y en la Dirección General de Centros, Planificación y Ordenación Educativa de la Consejería de Educación. Profesora asociada de la Universidad de Valladolid. Funcionaria de carrera cuerpo Inspectores de Educación. Publicaciones en el campo de la gestión pública, coordinación y elaboración de planes estratégicos, dirección de proyectos de investigación y coordinación de planes de mejora
Correo-e: marpersn@educa.jcyl.es

PAULINO MARTÍN SECO. Doctor por la Universidad de Valladolid (2016). Ingeniero en Organización Industrial por la UVA. Máster en Dirección y Gestión Pública, Instituto Nacional de Administraciones Públicas (INAP). Jefe de la Inspección Central de Educación. Secretaría General de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León de mayo 2016 a la actualidad. Profesor asociado de la Universidad de Valladolid. Ha sido Director del Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales (INCUAL). Dirección General de Formación Profesional. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid (2012-2016). Funcionario de carrera cuerpo Inspectores de Educación. Publicaciones en el campo de la gestión pública, coordinación y elaboración de planes estratégicos, dirección de proyectos de investigación y coordinación de planes de mejora.
Correo-e: marsecpa@educa.jcyl.es

ANTONIO GÓMEZ-NASHIKI. Doctor en ciencias con especialidad en investigaciones educativas. Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, México. Evaluador de proyectos de investigación en varias instituciones educativas del país. Ha impartido cursos y seminarios en diferentes universidades y centros de investigación. Asesor en programas de maestría y doctorado en universidades nacionales y extranjeras. Sus publicaciones abordan temas sobre la violencia escolar, el análisis de instituciones educativas y la gestión escolar. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red convivencia, disciplina y violencia en las escuelas y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1.
Correo-e: gnashiki@ucol.mx

PABLO CALVO SOTELO. Doctor en Arquitectura (UPM), Doctor en Educación (Universidad de Salamanca). Académico de Número de la Real Academia de Doc-

tores de España. Catedrático de Composición Arquitectónica Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities. Sus líneas de investigación se centran en la planificación de campus, innovación en espacios educativos, y relación universidad-ciudad - *www.utoplan.es*. Desde 1989 proyecta e investiga la Arquitectura universitaria. Publicaciones recientes: Campos, P. (2021). Inclusive campuses. Contributions from urban planning, architectural composition and functional profile. *Urban IZZIV*, Vol 32, N. 2, pp.124-133. DOI: 10.5379/urbani-izziv-en-2021-32-02-05. Campos, P., Turner, P., & Wilson, R. (2022). Human imprint and spatial projection: An interpretation of the evolution of paradigms of university architecture as inhabited landscapes: quadrangle, yard and campus. *Space and Culture-SAGE Journals*, Vol 25 (1), pp. 121-140. DOI: 10.1177/1206331220916403 journals.sagepub.com/home/sac. - ISSN: 12063312. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9534-3908>
 Correo-e: pacampos@ceu.es - utoplan@telefonica.net

CARLOS AGUIRRE DÍEZ. Arquitecto, Doctorando Programa Doctorado CEINDO Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities. Pianista semiprofesional con experiencia en conciertos y cursos vinculados con esta disciplina artística. En paralelo a esta labor investigadora, como arquitecto desarrolla diferentes proyectos profesionales con su estudio «orbiarquitectura». Su línea de investigación está centrada en las relaciones compositivas entre Música y Arquitectura. En la actualidad, se encuentra en la etapa final del desarrollo de su Tesis Doctoral, dentro del Programa de Doctorado «Composición, Historia y Técnica en la Arquitectura y el Urbanismo» (Universidad San Pablo-CEU, CEINDO). En paralelo, es el conductor y creador del podcast «Ciudad Abierta-Open City» basado en la discusión de reflexiones teóricas en el ámbito de la Arquitectura. Publicaciones recientes: Aguirre, C. (2021). Un análisis del proceso compositivo musical y su aplicación en la innovación docente arquitectónica. En *Innovación docente e investigación en Ciencias, ingeniería y Arquitectura: nuevos enfoques en la metodología docente*. Madrid: Editorial Dykinson, pp. 291-302. Campos, P., Luceño, L., & Aguirre, C. (2021). Physical Spaces in Higher Education as Scenarios of Learning Innovation: Compositional and Formative Synergies among Architecture, Music, and Fashion. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*. 2021, 11(4), 1166-1180; <https://doi.org/10.3390/ejihpe11040086> (registering DOI). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3371-2410>
 Correo-e: car.aguirre.ce@ceindo.ceu.es - c.aguirrediez@gmail.com

JUAN FELIPE SOTOMAYOR MEZA. Magíster en Dirección y Gestión Educacional Universidad Alberto Hurtado Chile, Magíster en Currículum y Evaluación, Universidad Complutense de Madrid, España. Profesor de Biología y Química Universidad Austral de Chile. Certifies in Educational Leadership Internship Program OISE University of Toronto. Consultor en Gestión Escolar Fundación Chile. Doctorando en Educación Universidad de Salamanca, España. Se ha desempeñado como Director y Director Académico en establecimientos Privados y Subvencionados (concertados). Como docente universitario en Pregrado y Postgrado en las áreas de liderazgo educativo y políticas públicas. Además de Consultor Educacional y como Representante del Consejo de Alta Dirección Pública (ADP) para los

concursos de Directores de establecimientos públicos y Jefes de Departamentos de Educación Municipal.

Correo-e: fsotomayor@usal.es

ERLA MARIELA MORALES-MORGADO. Doctora en Educación por la Universidad de Salamanca. Pertenece al departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la misma institución. Desarrolla además una actividad investigadora como directora del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) en Multiculturalidad, Innovación y Tecnologías Aplicadas (MITA), cuyas principales líneas son: Multiculturalidad e Interculturalidad en contextos formales de educación. Desarrollo de competencias mediadas por las Tecnologías. Diseño, desarrollo y evaluación de Recursos Educativos Abiertos. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Publicaciones recientes: Morales-Morgado, E.M. (Ed.). (2023). *Interculturalidad, Inclusión y Equidad en Educación. Ediciones Universidad de Salamanca*. <https://doi.org/10.14201/oAQ0331>. Silva Quiroz J., Morales Morgado, E.M. (2022). Assessing digital competence and its relationship with the socioeconomic level of Chilean university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education (ETHE)*, 19(1):46, 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00346-6>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5447-8251>
Correo-e: erla@usal.es

SANTIAGO RUIZ-TORRES. Doctor en Musicología por la Universidad Complutense de Madrid, así como titulado superior en las especialidades de Piano y Dirección Coral. Desde 2011 es profesor de la Universidad de Salamanca: hasta 2018 dentro del área de Didáctica de la Música y a partir de dicho año en el área de Música. Su principal línea de investigación es el canto llano ibérico desde los siglos XII al XIX; temática que ha abordado desde enfoques diversos: catalogación de fuentes, análisis e interpretación del repertorio, teoría y notación musical. En la actualidad es coordinador IP2 del proyecto de investigación I+D del MICIIN *Spanish Early Music Manuscript Project II* (PID2021-123967NB-I00). Publicaciones recientes: Ruiz Torres, S., Morales Morgado, E.M. y Rodero Cilleros, S. (2022). Las rutinas de pensamiento como estrategia para promover el aprendizaje significativo y sostenible en Educación Superior. En R. M'Rabet Temsamani y V. Quirosa García (ed.), *ODS y educación inclusiva en la Educación Superior: experiencias y propuestas transdisciplinarias de innovación docente* (pp. 150-170). Dykinson. Ruiz Torres, S., Morales Morgado, E.M., Rodero Cilleros, S. y Pedrero Muñoz, C. (2020). Análisis y diseño de nuevas estrategias metodológicas para promover la interculturalidad en educación superior: un estudio de caso. En P. Arcoverde Cavalcanti (ed.), *Educação: teorias, métodos e perspectivas* (vol. II, pp. 11-23). Artemis. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5286-8782>
Correo-e: santruiz@usal.es

SERGIO RODERO-CILLEROS. Profesor Ayudante Doctor en la E.U. de Educación y Turismo de Ávila-USAL. Pertenece al departamento de Filosofía, Lógica y Estética, dentro del Área de Filosofía y del sub-área de conocimiento Filosofía Teórica. Miembro de diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales y pertenece a tres Grupos de Investigación Reconocidos. Ha realizado numero-

sas estancias de investigación y docencia en el extranjero. Es especialista en G.W. Leibniz y la modernidad y en cuestiones de educación para la ciudadanía, derechos humanos y ética. Sus actuales líneas de investigación son: Estudios leibnizianos, Ciudadanía y Filosofía, Filosofía de la Educación y Filosofía de la Ciencia: nuevas dimensiones. Publicaciones recientes: Rodero Cilleros, S., Pedrero Muñoz, C., Morales-Morgado, E.M. (2023). Interculturalidad en centros educativos con una alta población migrante de la provincia de Ávila, en Morales-Morgado (Ed.), *Interculturalidad, Inclusión y Equidad en Educación* (pp. 333-340), Ediciones Universidad de Salamanca (DOI: <https://doi.org/10.14201/oAQ0321333340>). Morales Morgado, E.M., Ruiz Torres, S., Morales Romo, B., Rodero Cilleros, S., Pedrero Muñoz, C. (2023). Metodologías activas e innovadoras en modalidad b-learning para contribuir a la integración de estudiantes universitarios en diversas disciplinas, en Morales-Morgado (Ed.), *Interculturalidad, Inclusión y Equidad en Educación* (pp. 489-498), Ediciones Universidad de Salamanca (DOI: <https://doi.org/10.14201/oAQ0321489498>). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2047-2342>
 Correo-e: srodero@usal.es

BEATRIZ MORALES-ROMO. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Salamanca (USAL). Premio Extraordinario de Doctorado con la realización de su tesis doctoral sobre perspectiva de género en el cine. Profesora de la USAL y la Universidad de Nebrija. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad de la Sorbona -Cereq- (París) y en la Universidad de Harvard (Boston, EEUU). Es Máster en Estudios Interdisciplinarios de Género (USAL), y Máster en Recursos Humanos (Universidad de Burgos). Su principal línea de investigación es la perspectiva de género en educación con varios artículos científicos y capítulos de libro. Publicaciones recientes: Morales Romo B. (2017). El cine como medio de comunicación social: luces y sombras desde la perspectiva de género. (pp. 27-42). Ediciones Universidad de Salamanca. Morales Romo B. Morales Romo N. Hernández Serrano M.J.(2021). Autoevaluación del trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo en los grados de educación. (pp. 2727-2746). Dykinson. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2793-7034>.
 Correo-e: bemor@usal.es

ROSALYNN ARGELIA CAMPOS-ORTUÑO. Doctora en Educación profesora asociada de la Universidad de Salamanca, adscrita al Departamento de Teoría e Historia de la Educación, con una formación pedagógica, con enfoque hacia el diseño curricular y la didáctica, especializada en Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la educación, y en procesos de gestión de proyectos y de la calidad educativa, para diferentes niveles académicos. Esta trayectoria formativa se combina con la experiencia, en planificación de metodologías y aplicación de acciones, en función del diagnóstico de necesidades; y organizando proyectos curriculares y de innovación, con el fin de perfeccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las líneas de investigación actuales son el diseño de Recursos Educativos en Abierto, el uso y el impacto de las TIC, TAC Y TEP, la robótica educativa y el pensamiento computacional, neurodidáctica y el análisis sistemático de la información para la investigación. Publicaciones recientes: Hernandez-Serrano, M. J., Renés-Arellano, P., Campos Ortuño, R., & González-Larrea, B. (2021). Privaci-

dad en redes sociales: análisis de los riesgos de auto-representación digital de adolescentes españoles. *Revista Latina De Comunicación Social*, (79), 133-154. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1528>. Hernández-Serrano, M., Jones, B., Renés-Arellano, P., & Campos Ortuño, R. (2022). Analysis of Digital Self-Presentation Practices and Profiles of Spanish Adolescents on Instagram and TikTok. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 49-63. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2022.1.797>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1456-753X>
Correo-e: rosecampos@usal.es

GABRIELA DE LA CRUZ FLORES. Doctora en Psicología con énfasis en educación. Investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: tutoría en educación media y superior; rúbricas y metacognición; equidad e inclusión y evaluación educativa. Publicaciones recientes: De la Cruz, G. (2022). Política educativa y equidad: desafíos en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 71-92. Disponible en: <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/468> y De la Cruz, G. (2021). Diseño tecno-pedagógico problematizador: formación profesional en tiempos de COVID-19. *Eticanet*, 2(2), 326-348. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/21154/22364>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8997-1636>, correo: gabydc@unam.mx
Correo-e: gabydc74@yahoo.com.mx

RENATA GRINFELD. Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (2001), em Pedagogia pelo Instituto Singularidades (2006), é especialista em Alfabetização pelo ISEVEC (2010) e mestre em Gestão e Políticas Públicas pela USCS (2022). Profissional com 20 anos de trajetória nacional e internacional na área educacional, vinculada ao desenvolvimento, implementação e coordenação de projetos orientados à melhoria da qualidade educativa, a equidade e a coesão social. Possui ampla experiência em formação docente e produção de conteúdo. Atualmente é coordenadora de projetos na Comunidade Educativa CEDAC. Temas de pesquisa: políticas públicas e oportunidades educacionais; educação e diversidade (territórios indígenas, quilombolas, do campo e de fronteira); avaliação; justiça curricular. Referências de publicações recentes: Lopes, A. et al. Ferramenta para análise das oportunidades educacionais: a elaboração de um instrumento participativo. V Encontro Internacional Participação, Democracia e Políticas Públicas. 2022. Disponível em https://ioeb.org.br/wp-content/uploads/2022/04/Ferramenta-para-analise-das-oportunidades-educacionais_a-elaboracao-de-um-instrumento-participativo.pdf Acesso em 14 fev 2023. CE CEDAC. Diálogo escola-família : parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens / organização Tereza Perez – São Paulo: Moderna 2019. Disponível em https://comunidadeeducativa.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Dia%CC%81logo_site.pdf Acesso em 14 fev 2023. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0719-6141>
Correo-e: renata.grinfeld@comunidadeeducativa.org.br

SANNY SILVA DA ROSA. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983); Mestre (1990) e Doutora (1996) pelo Programa de Pós-gra-

duação em Educação (Currículo) da PUC-SP. Realizou estudos pós-doutorais como pesquisadora visitante do Departamento de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da University College London (UCL), sob supervisão do professor Dr. Stephen J. Ball (2010-2011). Atua como docente de cursos de graduação (Formação de Professores e Gestores) desde 1984 e em programas de pós-graduação stricto-sensu em Educação desde 2001. É professora permanente do PPGE da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), desde 2016, na Linha de Pesquisa de Política e Gestão Educacional. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão Democrática e Qualidade Social da Educação Básica (GEPED/USCS). Temas de pesquisa: políticas públicas e reformas educacionais; políticas curriculares; justiça curricular; qualidade social da educação; gestão democrática da educação básica. Referências de publicações completas: SILVA DA ROSA, SANNY; MARTINS, ANGELA MARIA. Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepções dos gestores escolares. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (IMPRESA)*, v. 86, p. 77-93, 2021. MANCILHA, M. L. T. G. ; ROSA, Sanny Silva da . Memórias Curriculares do município de Santo André (2005-2016): RUPTURAS, (DES)CONTINUIDADES E RESISTÊNCIAS. *REVISTA E-CURRICULUM (PUCSP)*, v. 20, p. 444-469, 2022. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5044-6156>

MARIO VASQUEZ ASTUDILLO. Doctor en Educación por la Universidad de Salamanca. Profesor de Español y Literatura en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor en el Programa de Posgrado, Centro de Educación, Universidad Federal de Santa María (UFSM). Líder del Grupo de Investigación en Educación en Cultura Digital y Redes de Formación GPKOSMOS (UFSM). Actualmente es coordinador del proyecto: «Implementación de la Educación Híbrida en la Educación Básica y Superior: Procesos y Estrategias de Adopción Institucional», en el Programa de Posgrado en Educación – PPGE, de la Universidad Federal de Santa María. Publicaciones recientes: Vásquez, Mario et al. (2022). Emergency Remote Education: satisfaction and competences of teachers. *Educação & Realidade*, v. 47, DOI: 10.1590/2175-6236110781vso2. Vásquez, Mario; Martín-García, Antonio. Teoría da atividade: fundamento para estudo e desenho do blended learning. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 515-533, abr./jun. DOI: 10.1590/198053147127, 2020. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3665-1123>
 Correo-e: mario.astudillo@ufsm.br

DORIS PIRES VARGAS BOLZAN. Maestría y Doctorado en Educación por la UFRGS. Beca de Productividad en Investigación del CNPq. Profesor Titular de la UFSM, del Departamento de Metodología de la Enseñanza y de los Programas de Posgrado en Educación y Políticas Públicas y Gestión Educativa. Líneas de Investigación: Enseñanza, Conocimiento y Desarrollo Profesional (PPGE) y Gestión Educativa y Prácticas Pedagógicas (PPGestão), con foco de investigación en formación docente, desarrollo profesional docente, aprendizaje docente, trabajo pedagógico en la educación superior y contextos emergentes. Representación institucional de la UFSM, en los Programas de Políticas Educativas y Políticas Lingüísticas-Núcleo de Educación para la Integración de la AUGM. Miembro de la Red de Educación Superior del Sur de Brasil (RIES) Miembro de la Asociación de Estudios Lati-

noamericanos (LASA). Editor científico de revistas nacionales, revisor de revistas nacionales e internacionales. Publicaciones recientes: Bolzan, D. P. V.; Cunha, M. I. Da; Powaczuk, A. C. H. (2022). Docências e movimentos formativos: desafios e tensões nas práticas pedagógicas. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 8, n. 00, p. e022032, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v8i00.8663812. Morosini, M., Bolzan, D. P. V., & Dallacorte, M. G. (2022). Enciclopedia Brasileira de Educação Superior: Construções teórico-metodológicas y redes de conocimiento. *Revista Educação Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 79-103. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.514>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1704-008X> Correo-e: dbolzan19@gmail.com

ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK. Profesora Adjunto de la Universidad Federal de Santa María, vinculada al Departamento de Metodología de la Enseñanza. Especialista en Gestión Educativa, Magíster y Doctor en Educación por el Programa de Posgrado de la Universidad Federal de Santa María. Profesor investigador del Programa de Posgrado en Políticas Públicas y Gestión Educativa, línea Gestión Pedagógica y Contextos Educativos y del Programa de Posgrado en Educación, línea de investigación - Enseñanza, Conocimiento y desarrollo profesional. Líder del Grupo de Investigación Grupo de Investigación Prácticas y Formación para la docencia: educación básica y superior - CNPq, 2015 - que trabaja con temas relacionados con la gestión pedagógica y la docencia, Formación de docentes en educación básica y superior; Gestión pedagógica y contextos educativos en la educación básica y superior. Publicaciones recientes: Powaczuk, Ana Carla Hollweg; Bolzan, Dóris Pires; Cunha, M. I. (2022). Docências e movimentos formativos desafios e tensões nas práticas pedagógicas. *Revista Internacional De Educação Superior*, v. 8, p. 1-22-22, 2022. <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i00.8663812>. Vieira, K. M. P. W., & Powaczuk, A. C. H. (2023). Desafios à permanência e agendas de acolhimento no mestrado profissional. *Revista De Gestão E Avaliação Educacional*, e73675, p. 1-20. <https://doi.org/10.5902/2318133873675>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7445-8602> Correo-e: ana.powaczuk@ufsm.br

MONOGRAFÍA: Expresión corporal y danza educativa

Expresión corporal y danza educativa.....	7-10
Galo Sánchez Sánchez y Adriana M.ª Bustos Valle	
La enseñanza de la expresión corporal y la danza educativa en el sistema universitario español.....	11-20
Galo Sánchez Sánchez	
Por amor al arte. Aula de danza de la universidad de Córdoba	21-38
Mar Montávez y Lola Amores	
Proyectos colaborativos de danza en la práctica educativa universitaria: UCadanza.....	39-49
Carmen Padilla Moledo	
La formación en expresión corporal en el ifeac desde su creación hasta la actualidad. Una historia de sinergias ...	51-71
Silvia Garcías De Ves, Mercè Mateu Serra, Luciana Spadafora y Carlota Torrents Martín	
El aula de artes del cuerpo de la Universidad de León (2005-2022). Diálogos en danza.....	73-94
Teresa García San Emeterio y María Paz Brozas Polo	
Una mirada a la expresión corporal y la danza educativa en Iberoamérica	95-113
Adriana María Bustos Valle	
La expresión corporal y la danza educativa en México. Un recorrido histórico.....	115-130
Alejandra Ferreiro	
Enseñando el movimiento desde la danza en Costa Rica	131-144
Marta Ávila y Erika Mata	
Danza, Cuerpo y Educación en Chile. Perspectivas de una relación compleja	145-159
Lorena Hurtado	
<i>Revisitando a proposta pedagógica da dança no contexto.</i>	161-179
Isabel Marques	

ESTUDIOS

A(r)tículas em rede sobre/para a pesquisa na graduação: a experiência brasileira da ainpp/fiped	183-194
Alexandre Martins Joca	
Percepción docente acerca de las situaciones de estrés y ansiedad laboral tras la pandemia provocada por el Covid-19	195-206
David Revesado Carballares, Gustavo Calvo Rodríguez, Rubén Maneiro Díos y Sergio López García	
Estudio comparado de las normas y protocolos publicados en España por las comunidades autónomas tras la declaración del estado de alarma derivado de la Covid-19.....	207-221
Jesús Abel Marrodán Gironés, Sonia Martín Pérez y Paulino Martín Seco	
Cyberbullying y emociones negativas durante la pandemia Covid-19	223-244
Antonio Gómez-Nashiki	
Arquitectura y música: sinergias compositivas morfológicas y expresivas y sus aplicaciones en los campus universitarios.....	245-261
Pablo Campos Calvo-Sotelo y Carlos Aguirre Díez	
Ventajas de la aplicación de la expresión corporal para el bienestar del alumnado	263-279
Silvia Garcías de Ves y Mercè Mateu Serra	
Características de los directores electos vía Alta Dirección Pública (ADP) y sus equipos directivos, en la Provincia de Llanquihue, región de los Lagos, Chile.....	281-294
Juan Felipe Sotomayor Meza	
Metodologías activas en educación superior, mediadas por tecnologías en diversas disciplinas.....	295-311
Erla Mariela Morales-Morgado, Santiago Ruiz-Torres, Sergio Rodero-Cilleros, Beatriz Morales-Romo y Rosalynn Argelia Campos-Ortuño	
Evaluación docente con enfoque formativo: el papel del acompañamiento entre pares.....	313-326
Gabriela De La Cruz Flores	
Oportunidades educativas en áreas rurales: un análisis basado en el Índice Brasileño de Oportunidades Educativas (IOEB)	327-339
Renata Grinfeld y Sanny Silva Da Rosa	
Aprendizaje colaborativo en educación superior: laboratorio de cambio	341-360
Mario Vásquez Astudillo, Doris Pires Vargas Bolzan y Ana Carla Hollweg Powaczuk	

RECENSIONES	361-375
-------------------	---------

DATOS BIOGRÁFICOS DE LOS AUTORES.....	377-390
---------------------------------------	---------