



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN CURRÍCULUM ESCOLAR

LA DANZA COMO DISCIPLINA FORMATIVA.  
UNA MIRADA COMPARATIVA ENTRE LOS CURRÍCULOS DE LA EDUCACIÓN  
SECUNDARIA DE CHILE, PROVINCIA DE BUENOS AIRES Y ONTARIO

POR

NATALIA MARGARITA SÁNCHEZ SAAVEDRA

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la  
Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de  
Magíster en Educación mención Currículum Escolar

Profesor guía  
Dr. Guillermo Marini

Abril 2016  
Santiago, Chile

©2016, Natalia Margarita Sánchez Saavedra

©2016, Natalia Margarita Sánchez Saavedra

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la vida por mostrarme el maravilloso camino de la danza, el cual estoy constantemente redescubriendo y con el cual soy absolutamente feliz.

A mi familia, que me permitió estudiar danza, en un momento dónde había más incertidumbres que certezas respecto a lo complejo que es ejercer profesionalmente. Gracias por apoyarme siempre. Gracias mamá por participar siempre en todas mis locuras. Agradezco a mis profesores de danza, cada uno aportó con una semilla en este camino que aun recorro.

A mis estudiantes de estos ya largos 13 años de ejercicio docente en cada uno de los colegios que he trabajado, quienes me permitieron descubrir que la danza es tremendamente importante para el proceso formativo, y esta idea es la que me mueve a luchar por una mayor valoración de la disciplina en las escuelas.

A Francisco, quien me impulsó y me dio la fuerza necesaria para estar acá, para entrar al Magíster. Gracias por insistir en que debía continuar estudiando, gracias por tu comprensión y amor, gracias por estar siempre, siempre junto a mí.

A mis queridos MPB: Sofía, Viviana, Ángela y Mauricio, que sin ustedes este camino habría sido más difícil.

A Karen, por ayudarme y acompañarme en esta etapa, gracias por las jornadas de tesis que tuvimos.

A mi profesor guía, Guillermo Marini, por guiarme en este proceso de cierre, siempre llenándome de preguntas para que encontrara el camino. Gracias por ayudarme, entenderme y apoyarme.

Y a mis profesores del Magíster, quienes con su conocimiento y apoyo han hecho de mí una mejor profesional. Gracias Olga Espinoza por tu siempre generosa ayuda en este proceso final.

## INDICE

<b>I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>8</b>
<b>II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>10</b>
<b>ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN DEL ESTUDIO .....</b>	<b>10</b>
<b>III. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>22</b>
<b>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>22</b>
<b>PREGUNTAS QUE ORIENTAN ESTA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>22</b>
<b>IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>23</b>
<b>OBJETIVO GENERAL .....</b>	<b>23</b>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....</b>	<b>23</b>
<b>V. IMPORTANCIA Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO .....</b>	<b>24</b>
<b>VI. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>25</b>
<b>1. DISEÑO CURRICULAR MACRO: DILEMAS Y TENSIONES AL INTERIOR DEL</b>	
<b>CURRÍCULUM .....</b>	<b>28</b>
<b>2. LA DANZA COMO CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO: FUNDAMENTOS .....</b>	<b>32</b>
3.1 Elementos constitutivos de la danza.....	38
3.3 Creación y producción.....	46
3.4 Danza y su vinculación con la Educación Física.....	48
<b>VII. DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>52</b>
<b>1. METODOLOGÍA Y TÉCNICA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>52</b>
<b>2. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS REGIONES .....</b>	<b>56</b>
<b>3. RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....</b>	<b>58</b>
<b>4. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS DOCUMENTOS: CORPUS DEL ESTUDIO .....</b>	<b>59</b>
<b>5. CONSIDERACIONES RESPECTO AL CURRÍCULUM DE LOS PAÍSES DEFINIDOS.....</b>	<b>60</b>
<b>6. MATRIZ DE COMPARACIÓN .....</b>	<b>71</b>
<b>6.1 Unidad de análisis, dimensiones y categorías.....</b>	<b>71</b>
<b>7. PROCESO METODOLÓGICO .....</b>	<b>73</b>
<b>VIII. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: DISCUSIÓN FINAL.....</b>	<b>79</b>
<b>IX. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.....</b>	<b>109</b>
<b>X. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>117</b>
<b>XI. ANEXOS .....</b>	<b>123</b>

## INDICE DE TABLAS

Tabla nº1: Ejemplos Dimensión Supuestos Teóricos .....	83
Tabla nº2: Resumen Plan de Estudios por región:.....	86
Tabla nº3: Ejemplos Dimensión Lenguaje Disciplinar.....	92
Tabla nº4: Ejemplos Dimensión Apreciación Crítica.....	97
Tabla nº5: Ejemplos Dimensión Creación y Producción.....	102
Tabla nº6: Ejemplos Dimensión Ámbito Actitudinal .....	105

## **RESUMEN DEL PROYECTO**

Actualmente, la educación artística es uno de los pilares de la formación escolar siendo promovida por organizaciones como la UNESCO o la OEI, fundamentado en la noción de educación integral. Si bien tradicionalmente se asocia sólo a las asignaturas de artes visuales y música, existen otras áreas que también forman parte de la educación artística, como es la danza. Para el caso de Chile, ésta área disciplinar se introdujo al currículum con la reforma educacional de los '90 en el Marco Curricular de Artes Visuales dentro de la Formación Diferenciada para colegios científico-humanista; por tanto, la presencia de la danza curricularmente sólo está en la enseñanza media. De acuerdo a ello y con el fin de levantar información respecto a cómo se sitúa Chile dentro del escenario internacional respecto a esta disciplina, este estudio tiene como objetivo comparar los dispositivos curriculares del campo de la danza entre Chile, Provincia de Buenos Aires y Ontario, con la finalidad de develar las semejanzas y diferencias que existen entre las tres regiones. En este sentido, Chile tiene desventaja respecto a la profundidad y progresión del conocimiento y aprendizaje. De acuerdo a los resultados emanados de este estudio, surgen elementos claves que aportan a un futuro diseño curricular de danza para la formación general, además de sentar bases para la reorientación de políticas públicas en esta área. Considerando la revisión documental realizada, no se encontraron estudios similares de ésta área en Chile.

Palabras claves: danza, currículum escolar, educación artística.

At present art education is a support for school education which is being promoted by organizations such as UNESCO and the OEI, based on the idea of comprehensive education. Although traditionally it is associated only to the subjects of visual arts and music, there are other areas which are also part of arts education, such as dance. In the case of Chile, this subject area was introduced in the national curriculum with the 90's educational reform through the Visual Arts Curriculum Framework within the

Differentiated Formation for Scientific and Humanistic Schools; therefore, the presence of dance is only curricularly in high school. According to this, and in order to gather information about how Chile lies within the international arena regarding this discipline, this study aims to compare the curriculum devices field of dance among Chile, Buenos Aires and Ontario, in order to reveal the similarities and differences among the three regions. In this sense, Chile has a disadvantage related to the depth and progression of knowledge and learning. According to the results arising from this study, key elements that contribute to a future dance curriculum for general education, as well as laying foundations for the reorientation of public policies in this area arise. Considering to the document review carried out, not similar studies in this area were found in Chile.

Keywords: dance, school curriculum, arts education.



## **I. INTRODUCCIÓN**

La educación artística poco a poco ha ido ganando espacio dentro de la discusión del campo educativo. Con la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, los aportes de Elliot Eisner, la Organización de Estados Iberoamericanos y UNESCO, entre otros, ha sido materia de análisis para su justificación dentro del proceso educativo de los niños, niñas y jóvenes, bajo el alero de la educación integral.

Para el caso de Chile, la educación artística tiene dos vertientes en cuanto a su enseñanza: por un lado están los colegios artísticos los cuáles, en la etapa de finalización del proceso que corresponde a la especialización (tercero y cuarto medio), se espera que el estudiante desarrolle las competencias necesarias de la disciplina artística elegida ya sea para continuar estudios superiores o para la inserción laboral (MINEDUC, 2007). Y por otro, es la enseñanza de las artes en colegios de carácter científico-humanista dónde el foco apunta principalmente que mediante el arte es posible mejorar la calidad de la educación, debido a que es una fuente para el desarrollo integral de los niños y jóvenes (OEI, 2010; UNESCO, 2006), se relaciona con los campos del hacer-ver-saber (Ruiz y Llona, 2011) y tiene como objetivos desarrollar la creatividad, capacidades de expresión y pensamiento crítico, experimentación, apreciación, sensibilidad, imaginación, entre otros (MINEDUC, 2011; MINEDUC, 2013).

En nuestro país, este ámbito contempla principalmente dos áreas: artes musicales y artes visuales, con bases y marcos curriculares que abarcan desde el primer año de enseñanza básica hasta cuarto año de enseñanza media. Durante la Reforma Educacional de los años '90, se abrió un espacio para que disciplinas artísticas, como danza y teatro, entraran en el currículum escolar para colegios científico-humanista en los niveles de tercer y cuarto año de enseñanza media. Es a partir de este proceso, dónde la danza se integra al currículum nacional como asignatura y no como una unidad dentro de otras disciplinas,

ya que si bien está presente en el currículum a través de, por ejemplo, la educación física, no tenía un currículum específico.

En esta línea, el siguiente estudio busca aportar conocimiento a un área que ha sido poco investigada y difundida en nuestro país como es la educación de la danza en contextos escolares, y dado los antecedentes mencionados es pertinente ahondar en relación a su incorporación a la educación formal, por lo mismo el carácter de este estudio es de indagación. De esto modo, el objetivo es comparar las iniciativas curriculares desarrolladas por Chile y por otras regiones, en este caso Provincia de Buenos Aires (Argentina) y Ontario (Canadá) develando semejanzas y diferencias que hay entre los currículos de danza, con el fin de levantar información respecto a cómo se sitúa Chile frente al escenario internacional en relación a la danza como disciplina formativa dentro del currículum escolar, considerando los supuestos teóricos que subyacen al currículum, el plan de estudios, los objetivos y los contenidos de la asignatura dentro de la formación secundaria.

De acuerdo a ello, el sustento teórico se basa principalmente en la conceptualización del currículum y su respectivo proceso de diseño; en la idea que el hombre es ante todo un ser corporal y no únicamente racional, y como ello aporta a los fundamentos de la danza dentro de la educación.

La metodología utilizada fue cualitativa con carácter exploratorio, a través del estudio comparado de casos, y la técnica para analizar la información fue análisis de contenido con enfoque hermenéutico.

## **II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **Antecedentes y problematización del estudio**

La danza y su incorporación a la educación es un área poco investigada según la recopilación documental provista para este estudio. Sumado a ello, no se encontraron informes de implementación del marco curricular vigente para esta área, y por lo mismo existen vacíos para la definición o actualización de futuros diseños curriculares del campo en la educación general. Dada esta razón, nace el interés por comparar iniciativas curriculares entre Chile y otros países, considerando que a partir de la información analizada, es posible definir elementos y lineamientos para el currículum escolar de esta área artística, junto con tener conocimiento en relación a cómo se sitúa Chile frente a la experiencia internacional.

En este sentido, surgen las interrogantes sobre qué países considerar, ya que si bien la disciplina de la danza es parte de la educación artística no todos los países la tienen incorporada o están dentro de subsectores tales como educación física, como es el caso español. Por otra parte, las consideraciones respecto a qué se entiende por danza también son diferentes entre los países consultados, ya que los enfoques son diversos, porque la danza precisamente puede entenderse y considerarse desde diversas áreas como es la danza folclórica, moderna, de salón o espectáculo, contemporánea, entre otras.

Tomando en consideración lo anteriormente mencionado, junto con indagar respecto a los enfoques y orientaciones en relación a cómo se concibe la danza dentro de la educación formal, surgieron semejanzas con Ontario (Canadá) y Provincia de Buenos Aires (Argentina), fundamentado en que las tres regiones apuntan al desarrollo de la danza en la educación desde la exploración y creación sin basarse o restringirse a un estilo particular, fomentando de esta manera la danza como experiencia y no cómo aprendizaje de formas específicas.

Por otra parte, y considerando las ideologías curriculares propuestas por Michael Schiro (2008), es posible develar que las tres regiones apuntan a una ideología centrada en el estudiante, fundamentado en que esta vertiente considera al sujeto o individuo el principal responsable de su crecimiento, es decir que “los currículos Centrados en el Estudiante se consideran como contextos, entornos o unidades de trabajo en los cuales los estudiantes pueden generar significado para sí mismos a través de la interacción con otros estudiantes, profesores, ideas y cosas” (Schiro, 2008, pp.5). En este sentido, en los tres currículos de este estudio hay una focalización en la construcción de conocimiento a partir de la experiencia personal del estudiante, considerando que apelan a la búsqueda de un lenguaje corporal personal y la vinculación que hay de la disciplina con los elementos históricos y sociales sea a partir de la relación e interacción que tiene el estudiante con su historia y con su entorno.

Si bien existen semejanzas en relación a las orientaciones y enfoques referidos a cómo se concibe la danza dentro del currículum escolar, es necesario considerar los diferentes escenarios en los cuáles se gestó su incorporación, dado que para los tres casos fue producto de diversos procesos y reformas, dónde las artes ocupaban un lugar visible y sobresaliente.

### Experiencia en Chile

Han pasado 17 años desde que se incorporó la disciplina de la danza al currículum chileno para la formación de carácter científico-humanista. Durante este proceso que comenzó en 1996 para enseñanza básica y 1998 para enseñanza media, la educación artística- que considera principalmente las áreas de artes visuales y artes musicales- generó la obligatoriedad en el nivel básico de ambas disciplinas y para enseñanza media tendría carácter opcional entre una de ellas (Errázuriz, 2001). Dentro de este escenario, siguen siendo las artes musicales y visuales las que tienen un desarrollo más preponderante dentro

del currículum escolar, manteniendo hasta el día de hoy la opcionalidad de las disciplinas mencionadas para la educación media, pero se comienzan a cimentar acciones que apuntan a la incorporación de otras áreas de la educación artística que hasta el momento estaban invisibles: teatro y danza; incorporándose como subsectores de artes visuales dentro de los cursos terminales de la enseñanza media. De esta manera, comienzan a tener presencia áreas que nunca habían sido parte del proceso formativo de los estudiantes en Chile. Por lo mismo, es un primer paso para visibilizar la danza dentro del currículum escolar.

El marco curricular de danza fue aprobado el año 1998 – a través del decreto 220- y el programa de estudio el año 2002 - a través del decreto 344 dónde se aprueban los programas de estudio para los subsectores de formación diferenciada de cuarto año de enseñanza media de colegios científico-humanista<sup>1</sup>. Hasta la fecha no hay evidencia de actualizaciones o modificaciones de dichos instrumentos curriculares, cuyos diseños responden a la estructura y lógica definida en la reforma curricular. Respecto a la implementación, hay escasa información en relación al proceso, ya que no hubo seguimiento ni estudios que permitieran conocer si el currículum de danza fue o es considerado dentro de la formación de estudiantes en colegios de carácter científico-humanista<sup>2</sup>.

Cabe mencionar y diferenciar que el área de danza tiene un programa de estudio propio, porque tanto en el currículum de educación física, de educación parvularia e incluso las nuevas bases curriculares se hace alusión a ésta área, pero como una unidad más o como un posible ámbito a considerar dentro de la propuesta curricular.

---

<sup>1</sup> Extraído el 19 de marzo del 2015 de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile a través de la página [www.leydechile.cl](http://www.leydechile.cl)

<sup>2</sup> En conversaciones informales con Alejandra Llanos, quien fuera integrante de la mesa regional de danza, además de participar en el diseño del programa de estudio de danza para tercero o cuarto medio, el año 2010 hubo una experiencia que pretendió ser una forma de implementación del programa mencionado, dónde se seleccionaron 10 colegios de la Región Metropolitana en los cuáles docentes que integraban el Colegio Profesional de Pedagogos y Pedagogas en Danza diseñaron y realizaron talleres ocupando el currículum oficial de danza. Si bien el proceso comenzó con diez colegios, sólo terminaron tres. La sistematización de estos talleres no se publicó, siendo sólo un borrador. Tampoco hubo evaluación de la experiencia.

Un aspecto presente en la reforma curricular de los '90 se relaciona con la reorientación de las disciplinas académicas dentro del currículum, en función de una nueva mirada acerca del objetivo de la educación. Siguiendo las orientaciones de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994), el marco curricular proponía ofrecer a todos los niños y jóvenes la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos. En este sentido, los lineamientos curriculares que surgieron de la reforma apostaban por una formación de tipo integral, que permita el desarrollo de los estudiantes en todas las áreas del saber, ya sean académicas, técnicas, deportivas o artísticas<sup>3</sup>.

Bajo la mirada constructivista e integradora que permea el marco curricular de los '90, las Artes en general ocuparon un lugar importante en el diseño de la reforma al constituirse en un área del saber que aporta a la formación integral de los alumnos, mediante el desarrollo de una serie de habilidades y actitudes relacionadas con la creatividad y la apreciación estética (Livacic, 2001). De este modo las artes –teatro, música, danza y artes visuales- se incorporaron en el marco curricular organizándose en base a Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.

El programa de estudio fue elaborado por una agrupación externa al MINEDUC: el ACAD (Acuerdo de Colaboración Académica en Danza) que funcionó regularmente entre 1999 y 2003. Estaba compuesta por diversas instituciones universitarias, gremiales y ministeriales: Universidad de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad de Artes y Ciencias Sociales ARCIS, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE, Colegio de Profesionales de la Danza PRODANZA y División de Cultura del Ministerio de Educación. La principal meta del programa de estudios para 3° o 4° medio es “que todos los escolares por igual pueden gozar y beneficiarse

---

<sup>3</sup> Esta información se extrajo del trabajo “Propuesta de Evaluación Curricular” en el marco del curso Evaluación Curricular del Magíster en Educación mención Currículum Escolar de la Pontificia Universidad Católica de Chile, elaborado por Ángela Valverde, Mauricio Arce y Natalia Sánchez.

integralmente con la danza, enfocada en su dimensión formativa integral, y en correspondencia con las distintas etapas de desarrollo” (Revista Impulsos, 2003, pp.28).

Entre las declaraciones del programa de estudio, se expresa que “el presente programa constituye la primera experiencia sistemática de danza que el currículo escolar del país ofrece a los jóvenes, entendiendo a la danza como un poderoso medio para desarrollar sensibilidades dormidas que impiden la conciencia de sí mismo y con el contacto vivencial con valores el mundo circundante desde actitudes más conscientes y equilibradas” (Programa de estudios Artes Escénicas. Danza, 2002, p. 107).

Como experiencia curricular, este programa es el único del área de la danza, ya que se han realizado iniciativas como el Programa “ACCIONA” Parvularia y Media (anterior Okupa) que busca fortalecer y fomentar el desarrollo creativo de los niños, niñas y jóvenes en colegios de dependencia municipal y/o particular subvencionada insertándose dentro de la Jornada Escolar Completa (CNCA, 2014), o el Programa de Danza para la educación Parvularia (2002) que a través de la alianza con la Fundación Integra, realizó talleres en los diferentes jardines que hay en la Región Metropolitana; estos programas sólo han tenido un carácter de intervención. En contraparte, hay países como Argentina y Canadá que tienen incorporada la danza dentro del currículum desde la primaria, expandiendo la experiencia artística a más áreas y no reduciéndolas exclusivamente a música y artes visuales.

Si bien en Chile se están elaborando las nuevas bases curriculares, éstas están disponibles sólo hasta segundo año de la enseñanza media, por lo mismo el Marco Curricular vigente para el caso de danza corresponde al diseñado el año 1998, ya que no ha tenido ajustes hasta la fecha, y junto a ello el currículum antes mencionado es el único diseño aprobado en el campo de la danza.

A partir de la información recopilada y de la propia experiencia laboral en diferentes establecimientos educacionales, surgen una serie de interrogantes respecto a la incorporación de la danza en el currículum escolar de Chile, ya que si bien fue una primera experiencia, no hubo más desarrollo, y actualmente, la danza está incorporada como unidades a trabajar pero dentro de otras disciplinas como es educación física en las nuevas bases curriculares, a diferencia de otras regiones como Provincia de Buenos Aires y Ontario.

#### Experiencia en Provincia de Buenos Aires

La educación artística en la Provincia de Buenos Aires, es obligatoria para la formación secundaria, dónde a través del documento Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Orientación Arte (2011), se declaran las posturas y fundamentos que sustentan esta decisión.

Frente ello, declaran que dentro del proceso formativo artístico lo importante no es la técnica sino la poética, entendida “no como una representación del mundo, sino como una construcción; esto es, no está situada en la imitación, tampoco en el mensaje ni en una función lingüística, sino en el acto compositivo, en los procesos constructivos por los cuales se configura todo lenguaje a partir del tratamiento de la forma, el tiempo, el espacio, la repetición, la alternancia, la ruptura y la continuidad, etc” (Dirección General de Cultura y Educación, 2011, pp. 11-12), dónde se rescata más que el mensaje o la obra en sí, el proceso de composición del producto. De esta manera “se tendrán en cuenta dos aspectos que permiten definir el arte en este Diseño Curricular: como conocimiento y como manifestación cultural. A partir de estos aspectos se puede entender el lugar que ocupa el arte en la escuela” (Dirección General de Cultura y Educación, 2011, pp.12).



Por otra parte, consideran el arte como una forma de conocimiento, el cual está constituido por diferentes lenguajes (Agirre, 2005, citado en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria orientación arte, 2011), en este sentido “la Orientación en Arte busca generar estrategias para fomentar la apropiación del patrimonio cultural local y las variedades de experiencias artísticas asociadas al mismo; preparar para un consumo crítico de las diferentes manifestaciones, y una práctica reflexiva como productores donde los estudiantes puedan formarse como partícipes activos de su cultura, involucrados con la memoria social e histórica” (Diseño Curricular para la Educación Secundaria orientación arte, 2011, pp. 14).

Dentro de este proceso y función de la educación artística en la escuela, se encuentra la disciplina de la danza, precisamente incorporada en este campo, pero su incorporación a la educación formal data de la reforma anterior, dado que la expresión corporal-danza se integró en el sistema educativo con la Reforma Educativa de 1993 a través de la Ley Federal de Educación n° 24.195, como parte del área de educación artística, con contenidos específicos, priorizando el desarrollo de un lenguaje corporal propio a partir de la exploración y producción (Ros, 2003). En este sentido, el enfoque bajo el cual se adscribe apunta a acercar este arte a los sujetos permitiendo conocer nuevas formas de comunicación y expresión, desarrollar competencias individuales, experimentar, imaginar, crear (Ros, 2003).

En el documento “La Danza en el Sistema Educativo Provincial” (2002) elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, expresan que en relación al desarrollo de las áreas de educación artística dentro del currículum escolar de la Provincia de Buenos Aires “el aprendizaje de los lenguajes artísticos contribuye a alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico y divergente, la apropiación de significados y valores culturales y la interpretación de mensajes significativos” (citado por Ros, 2003).

Luego con la reforma educacional que culminó su proceso el año 2011, surgen los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, dónde la educación de la danza continúa siendo parte del área de educación artística, teniendo presencia desde el nivel inicial hasta la secundaria. La educación artística, en la secundaria, “debe favorecer que los alumnos puedan resignificar y reconstruir sus relaciones con las diferentes manifestaciones de lo estético que constituyen su contexto cotidiano (Dirección General de Cultura y Educación, 2011, pp.24).

Argentina tiene como principios centrales que a través de la danza los estudiantes pueden experimentar y relacionarse con el mundo a través del cuerpo, explorar sus capacidades sensitivas y comunicativas, entre otros (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 2011) entendiéndose con ello que el foco del trabajo de la danza, precisamente no es formar bailarines, sino experimentar y sentir el cuerpo presente, considerando que prima la exploración y experimentación por sobre la técnica.

La danza dentro del currículum de Buenos Aires está presente desde la primaria hasta la secundaria, estando establecida como materia obligatoria. Ahora bien, esto no significa que se imparta en todos los cursos o grados de formación desde la primaria hasta la secundaria. Por lo mismo es importante citar parte del documento, dónde se declara tanto la obligatoriedad de las disciplinas artísticas como su respectiva operacionalización en la implementación:

“La construcción de este Diseño Curricular se llevó a cabo atendiendo a los marcos normativos de la Ley de Educación Nacional No 26.206 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688 con respecto a la Educación Secundaria y a las características de la formación artística en distintos niveles y modalidades. Asimismo, se tuvieron en cuenta otras fuentes para el relevamiento de antecedentes y encuadres normativos:

- Los acuerdos marcos del Consejo Federal de Educación;
- Los aportes de las mesas federales organizadas por la Coordinación Nacional de Educación Artística;
- Los lineamientos generales del Plan Educativo 2008-2011 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires;

- El Marco General de política curricular para los niveles y modalidades del sistema educativo provincial (Resolución No 3655/07).

Estas leyes posibilitaron que la educación artística deje de formar parte de los regímenes especiales previstos en la Ley Federal No 24.195, que no la incluía dentro de la estructura básica y no garantizaba las condiciones para que su valor formativo fuese equivalente al de los otros campos de conocimiento. Hoy, la educación artística integra el conjunto de saberes de la formación obligatoria. Al respecto la Ley de Educación Nacional, en el artículo 41, afirma: 'Todos/ as los/as estudiantes/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas'. En tanto, la Ley de Educación Provincial, en el artículo 37 inciso b, establece que son objetivos y funciones de la educación artística: 'Garantizar, en el transcurso de la escolaridad obligatoria, la oportunidad de desarrollar al menos cuatro disciplinas artísticas y la continuidad de al menos dos de ellas'. En este sentido, la educación artística atiende, entre otros grupos etarios, a niños y adolescentes que cursan la educación común obligatoria (Ley de Educación Provincial, art. 38), en todos los niveles y modalidades" (Ley de Educación Nacional, art. 39, en Diseño Curricular para la Educación Secundaria orientación arte, 2011, pp.15)

De esta manera, para el caso de la Provincia de Buenos Aires, durante el proceso formativo, deben al menos desarrollar cuatro disciplinas artísticas, por lo mismo se garantiza que todos los estudiantes tengan distintas experiencias artísticas, entre las cuáles está danza, ya que el área de educación artística está conformada por cinco disciplinas: música, artes visuales, literatura, teatro y danza.

Dentro de la revisión documental a través de páginas oficiales del Ministerio de la Nación de Argentina y de la Provincia de Buenos Aires, y también algunas otras que aportaran con documentos oficiales, no se encontró informes de implementación, por lo mismo no hay información respecto a este proceso en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires, específicamente en lo que refiere al ámbito de la danza.

## Experiencia en Ontario

En Ontario, el ámbito de educación artística está conformado por cinco disciplinas: música, artes visuales, danza, teatro y artes mediales. En este sentido, el arte tiene una valoración importante al interior de las políticas educacionales de Ontario por su aporte integral al proceso educativo de los estudiantes, declarando en los documentos oficiales que “la educación de las artes involucra a los alumnos intelectual, emocional, social y físicamente. Aprender a través de las artes, por lo tanto, promueve la integración de las capacidades motoras, cognitivas, emocionales y sensoriales de los estudiantes, y conecta a los alumnos con una amplia variedad de estilos de aprendizaje para aumentar su potencial” (Ontario Ministry of Education, 2010, pp.4).

Para el caso de la danza, su historia en la educación comienza el año 1955 cuando era una unidad dentro del plan de estudios de educación física en la enseñanza primaria de las escuelas públicas. Luego, durante la época de los 70, se generó un comité denominado Comité CAHPERD -que responde a la sigla de la Asociación Canadiense para la Salud, Educación Física, Recreación y Danza- entidad que publicó varios documentos donde entregaban su opinión en relación a la situación que vivía la danza en Canadá, expresando que si bien ellos valoraban todos los estilos de baile, la danza moderna y creativa era la más pertinente de ser enseñada en las escuelas desde los primeros años de escolaridad hasta la postsecundaria. Posteriormente, a principios de los 90, creció el interés sobre las áreas de las artes debido a la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), lo que generó que durante el año 1991 el Ministerio de Educación de Ontario publicara documentos incorporando la danza en los niveles intermedios y superiores, específicamente entre el 7 y el 12. Este documento si bien no tenía el estatus de un plan de estudios, fue la primera experiencia de incorporación de la danza en la educación separada del campo de la Educación Física (Li, Caruso-Parnell & Hirlehey, 2012).

Durante el año 1998, se publica un nuevo documento dónde el diseño mezclaba danza y teatro, pero finalmente el proceso que culminó con la inclusión de la danza en el currículum nacional de Ontario, como una disciplina inserta dentro del ámbito de la educación artística fue durante la última reforma que finalizó su proceso el año 2010, debido a que maestros y profesores realizaron una campaña de envío de fax pidiendo que se incluyera la danza y se diseñara un plan de estudios único para la disciplina. Para ello, maestros de danza fueron invitados a una mesa de trabajo colaborativo al Ministerio de Educación de Ontario para efectuar su elaboración, bajo un enfoque creativo y crítico (Li, Caruso-Parnell & Hirlehey, 2012).

El plan de estudios de danza, abarca desde los cursos de la primaria (1-8) publicado el año 2009; posteriormente el año 2010 se publica el diseño para los cursos de secundaria enfocado en promover procesos creativos y analíticos. Finalmente, el año 2011 se publica un programa de aprendizaje temprano con énfasis en las artes para el Kindergarten (Li, Caruso-Parnell & Hirlehey, 2012).

Considerando la revisión documental en diferentes páginas virtuales y la búsqueda de antecedentes en relación a las políticas públicas de la educación artística y su implementación, no se encontró información respecto a ello y tampoco específicamente en el campo de la danza, a excepción de la investigación de Richard M., Li Z., Caruso-Parnell E. & Hirlehey R: *Dance Education in Ontario (Canadá) schools: An opportunity for multi-level dialogue* (2012), dónde indican que la danza tiene una “existencia esporádica en las escuelas primarias y secundarias de Ontario” (pp. 2), es decir que aún no se ha desarrollado de forma sostenible al interior de las escuelas públicas, sumado a que en las conclusiones de la investigación indican que es precaria la formación de los profesores que actualmente enseñan danza en las escuelas, ya que la única escuela que forma a profesores de danza se enfoca en los grados de 7 a 12, es decir la formación secundaria, y para el caso de la primaria la mayoría de los profesores no tiene la preparación suficiente para enfrentar el currículum de danza.

Ahora bien, cabe destacar para el caso de Ontario que la disciplina de la danza está incorporada dentro de la educación artística y curricularmente tiene presencia desde la primaria, lo cual denota que dentro de las políticas educacionales del país y de la provincia se valora la danza como disciplina formativa, incorporándose como experiencia educativa para los niños, niñas y jóvenes, aun cuando existen deficiencias respecto a la formación docente y la implementación en las escuelas públicas de la región. Finalmente, dentro del documento curricular del ámbito de las artes, se expresa que “los estudiantes eligen cursos en las artes, sobre la base de sus intereses, logros y metas de la educación superior” (Ontario Ministry of Education, 2010, pp. 9).

Todos los antecedentes expuestos, llevaron al interés en comparar los currículos de Chile, Provincia de Buenos Aires, y Ontario para así identificar semejanzas y diferencias entre ellos, considerando los supuestos teóricos que subyacen al currículum, el plan de estudios de la secundaria, los objetivos y contenidos a tratar dentro de los niveles, ya que a partir de la información extraída se realizaría un levantamiento de información respecto a cómo se sitúa Chile frente al escenario internacional, aportando datos que actualmente no están disponibles para la disciplina en Chile.

### **III. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **Problema de investigación:**

¿Cómo se sitúa Chile frente al escenario internacional en relación a la danza como disciplina formativa dentro del currículum escolar, comparándolo con Provincia de Buenos Aires y Ontario considerando los supuestos teóricos que subyacen al currículum, la carga horaria, los objetivos y los contenidos de la asignatura definidas dentro de la formación secundaria en el campo de la educación artística?

Preguntas que orientan esta investigación:

¿Cuáles son los supuestos teóricos, la carga horaria definida, los objetivos y los contenidos de la asignatura del currículum de danza para la formación secundaria de Chile, Provincia de Buenos Aires y Ontario?

¿Cuáles son las semejanzas y diferencias que hay entre los currículos de danza a nivel secundario de Chile, Provincia de Buenos Aires y Ontario en relación a los supuestos teóricos, la carga horaria, los objetivos y los contenidos de la asignatura?

¿Qué aspectos aporta este estudio respecto a cómo se sitúa la danza a nivel curricular en la educación secundaria de Chile, comparándola con el escenario internacional desde el campo de la educación artística?

#### **IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **Objetivo general:**

- Comparar el currículum de secundaria en el ámbito de la danza, dentro del campo de la educación artística, entre Chile, Provincia de Buenos Aires y Ontario identificando semejanzas y diferencias en relación a los supuestos teóricos que subyacen al currículum, el plan de estudios, los objetivos y los contenidos de la asignatura con el fin de levantar información respecto a cómo se sitúa Chile frente al escenario internacional.

##### **Objetivos específicos:**

- Describir los supuestos teóricos, el plan de estudios, objetivos y contenidos de la asignatura del currículum de danza para la formación secundaria de Chile, Provincia de Buenos Aires y Ontario.
- Comparar las semejanzas y diferencias entre los currículos de danza para la formación secundaria entre Chile, Provincia de Buenos Aires y Ontario considerando los supuestos teóricos, el plan de estudios, objetivos y contenidos de la asignatura.
- Analizar las semejanzas y diferencias entre los currículos de danza para la formación secundaria entre Chile, Provincia de Buenos Aires y Ontario considerando los supuestos teóricos, el plan de estudios, los objetivos y contenidos de la asignatura.
- Develar antecedentes respecto a cómo se sitúa el currículum de danza de Chile en relación al escenario internacional, como disciplina formativa desde el campo de la educación artística.



## **V. IMPORTANCIA Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

La importancia del estudio se enfoca principalmente en que aporta datos que actualmente no hay en el campo de la pedagogía en danza. Incluso, a través de la revisión documental realizada para este estudio, sólo se encontraron investigaciones de pre-grado realizadas en universidades que preparan a los futuros profesores de danza y estudios del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (en adelante CNCA) en relación a escuelas artísticas, área que no se relaciona con este estudio ya que el foco de esta investigación es la danza en el currículum de colegios científico-humanista.

Dado lo anterior, el no incluir escuelas artísticas es una de las limitaciones de este estudio, considerando que los objetivos son diferentes, porque las escuelas artísticas prepararan a los estudiantes para insertarse en el mundo laboral a través de dos grados técnicos que entrega: Monitoría en Danza e Interpretación en Danza de nivel intermedio.

Otras limitaciones de este estudio son:

- No se consideró en el análisis las orientaciones didácticas y evaluativas del currículum de danza en las diferentes regiones elegidas.
- No se incluyó en el análisis las políticas educacionales que definen la inclusión de la danza en la educación.
- El análisis sólo considera los criterios de alcance, secuencia, integración y continuidad del diseño curricular, junto a la descripción e interpretación de las perspectivas teóricas que subyacen al currículum y el plan de estudios, ante lo cual no se profundiza en las conceptualizaciones de los elementos constitutivos de la danza, como es cuerpo, tiempo, espacio, entre otros, y tampoco respecto a cuáles son aquellos elementos que más se mencionan o dan mayor importancia dentro del currículum de danza.
- No se consideró otros países como Perú, Brasil, Colombia, España -entre otros- que también fomentan la danza dentro de las escuelas y que poseen currículos para

el campo de la danza, ya que no se encontraron a través de la web los currículos para la formación secundaria -los documentos en su mayoría son para la educación básica-, es decir que la información no estaba disponible como en los casos de Provincia de Buenos Aires y Ontario. Para el caso de España, la danza no está dentro del ámbito de educación artística, sino que está dentro de la educación física.

## **VI. MARCO TEÓRICO**

La educación artística en Chile tiene una presencia en el currículum hace aproximadamente dos siglos, considerada principalmente con un carácter instrumental, es decir que apoyen otras áreas o disciplinas como historia, matemática, entre otros (Errázuriz, 2001). Eisner (2012) critica esta lógica que también operaba en Estados Unidos, donde el arte en sus inicios fue considerado como un área funcional para desarrollar habilidades que permitiesen desenvolverse de mejor manera en el trabajo, y en contraparte señala que el arte puede dar aportes únicos al proceso educativo de los niños y por lo mismo no debiera ser un instrumento para otros fines. A través de un estudio realizado en colegios de Estados Unidos, concluyó que si bien tanto para profesores como apoderados el estudio de las artes aporta a la calidad de vida, la escuela seguía dedicándole más tiempo a aquellas disciplinas o áreas que son consideradas “normales” (ciencias y ciencias sociales). Por tanto, con esta idea situada en la educación, los niños aprenden cuáles son finalmente aquellas asignaturas más importantes y cuáles son aquellas a las que deben dedicar menos tiempo. Entonces, la lógica instalada culturalmente es que las artes son menos importantes que las ciencias, y por lo mismo se le debe dedicar menos tiempo.

En ese sentido Goodson (1995), concluye que “en la sociedad, como en el cuerpo, la cabeza es reflexiva, manipuladora y controladora, mientras que la mano es irreflexiva, mecánica y está determinada por las instrucciones” (pp. 79). Esta idea de fomentar el

desarrollo de la mente por sobre el cuerpo, ha primado en la educación hasta nuestros días, evidenciado en los planes de estudio, dónde asignaturas ligadas al ámbito de las ciencias, por ejemplo, tienen una carga horaria mayor que asignaturas como música, artes visuales o educación física. Esta diferenciación denota que la construcción de conocimiento se enfoca en un desarrollo más bien intelectual que prima por sobre lo “corporal”, es decir que no es labor de la escuela que sus estudiantes aprendan a utilizar sus “manos”. Por tanto en la construcción del currículum hay una clara jerarquización de las mentalidades, interiorizándose en la estructura curricular y definiendo de esta manera cuáles son aquellas disciplinas más importantes y cuáles son más prácticas.

Pero Eisner (2005) en el artículo “El Arte en las Ciencias Sociales”, busca evidenciar que en el campo científico es posible encontrar modos artísticos de pensamiento, es decir que hay experiencias estéticas y artísticas dentro de las formas de investigar científicamente. Si bien en sus conclusiones declara que lo expuesto es sólo un abordaje preliminar a su objetivo, es posible develar que la diferencia entre ciencia y arte no es tan absoluta como tiende a ser considerada, por tanto la riqueza de sus indagaciones apunta precisamente a que el arte no es un ámbito que actúa separadamente de los otros procesos cognitivos del sujeto, sino que finalmente todo está “entretelado”, y que es aquello lo que construye experiencia y conocimiento. En este sentido, la educación artística no es un área que actúe de forma separada de las otras disciplinas impartidas, sino que por el contrario, todo opera conjuntamente en el proceso formativo de los niños, niñas y jóvenes. De esta manera, la educación artística tiene procesos que pueden ser tan complejos como los realizadas en el campo de las ciencias.

A pesar de ello, el estatus de la educación artística está por debajo de otras áreas del currículum escolar, las perspectivas y enfoques a los cuáles apunta tienen un valor fundamental y transversal dentro del proceso educativo de los niños, niñas y jóvenes.

En cuanto al rol de la educación artística en la experiencia del sujeto, John Dewey expresa que “La intervención de la conciencia añade regulación, capacidad de selección y redistribución. De esta forma, hace que las artes varíen infinitamente. Pero, con el tiempo, la intervención de la conciencia conduce también a la idea de arte en tanto que idea consciente: el mayor logro intelectual en la historia de la humanidad” (citado por Eisner, 2012, pp.5). Junto a ello defiende el arte desde una perspectiva experiencial, poseedoras de características que son especiales pero además valiosas, desde un punto de vista que permite al hombre darse cuenta que está vivo, donde las sensaciones y emociones que afloran con la experiencia del arte pueden incluso llegar a ser únicas.

La disciplina de la danza -tema central de este estudio- considerada una de las vertientes de la educación artística, tiene una mayor desventaja, debido precisamente a lo expuesto anteriormente: el desarrollo de la “mente” prima por sobre el desarrollo de lo “corporal”.

Por tanto, la estructuración del marco teórico y sus orientaciones -en relación a los objetivos de este estudio- apuntan a entender por qué la danza es un elemento fundamental en la vida de los sujetos, bajo el supuesto que el cuerpo y movimiento son condiciones naturales del ser humano, que mente y cuerpo dialogan constantemente en este proceso, que construye y aporta elementos fundamentales al proceso formativo de los sujetos, a raíz de lo cual surge la importancia de considerar la danza dentro del ámbito educacional, en relación a los fundamentos y enfoques. Un tema que cobra importancia dentro de este estudio, es comprender el proceso de construcción curricular, y cómo eso confluye en determinar la jerarquización de las materias o asignaturas y su plan de estudios, dónde la educación artística, y en este caso, la danza, tienen una evidente desventaja, tensionando así diferentes visiones y perspectivas.

## **1. Diseño curricular macro: dilemas y tensiones al interior del currículum**

El concepto de currículum, ha sido abordado por distintos autores y corrientes del ámbito educativo, teniendo así varias acepciones y consideraciones semánticas que han generado una multiplicidad de posturas frente al tema. Existen autores que definen el currículum desde un enfoque positivista expresando que corresponde a la selección de objetivos y contenidos delimitando aquello que se enseña y plasmados en un documento oficial.

Por otro lado, hay autores que conciben el currículum como una construcción social y selección cultural sobre aquello que debe enseñarse en la escuela, influenciada por ideologías políticas, sociales y económicas basadas en la idea de identidad y de sujeto a formar [Da Silva (1999); Sacristán (2010); Girtz & Palamidessi (2011), Goodson (1995)].

Frente a esto, Tadeo da Silva (1999) plantea que las teorías críticas y post-críticas deben combinarse, ya que ambas nos hablan de que el currículum “es una cuestión de saber, identidad y poder” (p.34). De este modo, el currículum está subyugado al poder, transmitiendo el ideal de ciudadano a formar conformando así la identidad del sujeto. Por lo mismo, la forma en que se construye y se selecciona el currículum dependerá de los arbitrios culturales que decidan aquellos que están dentro de las esferas del poder, puesto que con la noción de que el currículo es una construcción social aprendemos que la pregunta importante no es “¿qué conocimientos son válidos?” sino “¿qué conocimientos son considerados válidos?” (p.35). Por tanto, queda delimitado dentro de las relaciones de poder que conforman estos espacios en los cuáles se define que debe enseñarse en la escuela, y cuáles deben ser las miradas o enfoques que hay detrás<sup>4</sup>.

Por su parte, Gimeno Sacristán (2010) añade a esta discusión que

---

<sup>4</sup> Esta información fue extraída del trabajo “Informe 1” en el marco del curso “Construcción y gestión del currículum escolar” del Magíster en Educación mención Currículum Escolar de la Pontificia Universidad Católica de Chile, elaborado por Natalia Sánchez.

el currículum es una construcción dónde se conjuntan diferentes respuestas ante posibles opciones (...) ese currículum real es una posibilidad entre otras alternativas. El que esté vigente en un momento dado no le resta su condición de ser un producto contingente, que podría haberlo sido de otra manera, que puede serlo ahora y en el futuro. No es algo neutro (...) sino un territorio controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones, se siguen opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles (pp. 29).

De esta manera, la selección de las disciplinas consideradas y propuestas en los dispositivos curriculares, responden a una coyuntura situacional bajo parámetros políticos, ideológicos, económicos, sociales, entre otros, como se mencionó anteriormente. Por tanto, el que tal o cual asignatura se incluya o no en el currículum y su respectivo plan de estudios, dependerá de una decisión tomada por un grupo de sujetos.

De este modo, la construcción del currículum escolar, podría definirse como “el proceso social general de evaluación y selección de elementos de la historia colectiva, así como de su organización como contenido educativo y su aplicación en la práctica de la enseñanza” (Rosenmund en Benavot & Braslavsky, 2008, pp. 285), junto a que la elaboración del currículum es una respuesta o una adaptación a los constantes cambios que hay no sólo a nivel educativo sino además de la sociedad en su conjunto, por lo mismo es una selección de conocimientos que ayuda al sujeto a conducir su vida cotidiana además de contribuir a la democracia y el bienestar social. De esta manera nuevamente surge la idea de currículum en tanto forma ciudadanos que aporten a la sociedad.

Ahora bien, por el mismo hecho que en la elaboración del currículum confluyen ideologías que provienen de distintos sectores sociales, Goodson (citado por Rosenmund en Benavot & Braslavsky, 2008) manifiesta que “la definición de un currículo pretendido provoca grandes controversias y discusiones entre los actores interesados dentro de la sociedad donde tiene lugar su elaboración” (pp. 286). De esta manera, el currículum no está exento de tensiones al momento de su diseño.

Si bien en el diseño curricular confluyen una serie de elementos, Rosenmund (2008) considera que el currículum no debiese ser visto únicamente como algo “tecnócrata”, es decir que mejore la productividad en el sistema educacional, sino que debe ser considerado “como una medida política que reconfigura las relaciones entre los individuos y las instituciones del Estado-nación a través de la selección y organización del conocimiento escolar” (pp. 287). En la misma línea, para Terigi (1999), el currículum es “una herramienta de política educativa con un valor estratégico específico: comunica el tipo de experiencias educativas que se espera que se ofrezca a los alumnos en las escuelas. [De esta manera] obliga al Estado a generar las condiciones que permitan concretar las experiencias educativas que en él se prescriben para toda la población en el sistema educativo” (pp. 30-31).

Ahora, ¿cuál es el tipo de experiencias educativas que el Estado quiere instalar en las escuelas y declararlas a través del currículum nacional? Como se ha planteado, estas experiencias serán fruto de decisiones, las cuáles pasan por diversas instancias, escenarios y actores sociales que influyen en su definición. A raíz de esto, se evidencia una clara jerarquización de los saberes o disciplinas, dónde tradicionalmente ciertas asignaturas tienen una mayor relevancia por sobre otras. Ibarrola (en Benavot & Braslavsky, 2008) a través de un análisis realizado en cuatro países latinoamericanos en relación a las propuestas curriculares para la educación secundaria, plantea que en Chile, México, Brasil y Argentina, dan mayor importancia curricular a Lengua, Matemática, Ciencias naturales, Ciencias Sociales y Computación priorizando el desarrollo cognitivo, por sobre áreas como Educación Estética, Educación Física, Educación Cívica y Ambiental, Religión y Estudios Morales. En esta misma lógica se encuentra la Educación Artística.

Aun cuando las reformas educacionales apelan a mejorar la calidad de la educación, desde una mirada donde las acciones que se realicen tengan como objetivo adecuarse a los nuevos escenarios culturales que la sociedad vive, mejorar la calidad de los aprendizajes y repensar el hacer pedagógico (Ruiz y Llona, 2011), la educación artística continúa

operando en una marginalidad (Ruiz y Llona, 2011) aun cuando es sabido y se reconoce como tal que la educación artística “es clave para la construcción de ciudadanía democrática y desarrollo humano de las sociedades (...) La dimensión de la cultura se entrelaza con la factibilidad de desarrollo de un Estado democrático, de derecho y participativo, y por ello las políticas públicas en cultura se entrelazan con la cohesión social y las políticas sociales inclusivas.” (Llona, 2007 citado por Ruiz y Llona, 2011 pp. 8). Dentro de las once metas educativas que planteó la OEI, la quinta meta general se refiere a mejorar la calidad de la educación y el currículum escolar, puntualizando –a través de la meta específica n°12- que debe ofrecerse un currículum donde la educación artística tenga una relevancia entre los estudiantes (OEI, 2010).

Por tanto, hoy en día se producen nuevas tensiones al interior de la elaboración curricular, influyendo en la toma de decisiones respecto a qué conocimientos son considerados válidos, y por lo mismo, el Estado debe replantear cuáles son efectivamente las experiencias que se quieren inculcar en la población. En esta discusión, y no menos importante, deben considerarse no sólo que disciplinas serán impartidas y jerarquizadas, sino también cuáles serán las metas a alcanzar expresadas en los objetivos de aprendizaje, y qué elementos o conocimientos de la disciplina deben enseñarse expresados en los contenidos a abordar.

En esta misma línea y retomando las ideas de poder al interior del currículum y del campo de la educación artística, Apple (1987) analizó precisamente la relación que existe entre poder, control, ideología y currículum, donde los efectos tienen una clara incidencia en la forma que se clasifica el conocimiento escolar. De acuerdo a ello, propone el autor una distinción entre ciencias y artes teniendo como supuesto que -y citando a Ivor Goodson (en Terigi 1999)- hay una oposición “entre los sentimientos y los hechos, la intuición y la inferencia, el goce y lo deliberado, la síntesis y el análisis, las sensaciones y el cerebro, lo concreto y lo abstracto, la pasión y la acción, lo mediato y lo inmediato, o la verdad y la belleza (Terigi, 1999, pp.109). De esta manera, y volviendo al estatus o jerarquización



curricular, aquellas asignaturas consideradas racionales relegan a otras áreas como las artes o disciplinas ligadas al cuerpo. De acuerdo a ello, el currículum recoge aquellos saberes que tienen una legitimación social (Terigi, 1999), por tanto “en el currículum van quedando registrados los restos de las disputas por el predominio cultural. Las negociaciones en torno a las representaciones de los diferentes grupos y las diferentes tradiciones culturales, de las luchas entre los saberes oficiales y dominantes por un lado, y los saberes subordinados, relegados y despreciados por el otro (Da Silva, 1998, pp.70 en Terigi, 1999).

En esta discusión está la disciplina de la danza, que ha ido visibilizándose en el currículum escolar. Por lo mismo cobra importancia dentro de este escenario aquél sustento que instala a la danza como una disciplina que actúa como una herramienta que fomenta no sólo la educación integral- término muy utilizado en la discusión actual- sino que además construye conocimiento a partir de sus orientaciones y fundamentos.

## **2. La danza como construcción de conocimiento: fundamentos**

La danza tiene como sustento el cuerpo; cuerpo que nos permite experimentar el mundo, percibirlo, sentirlo. En este sentido Le Breton (2002) señala “vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo, a través de lo simbólico que éste encarna. La existencia del hombre es corporal”. (p. 7). Los sujetos son cuerpo, no sólo mente, y en este sentido “la danza (...) nos recuerda que somos Homo ludens mucho antes de ser Homo faber” (Le Breton, 2005, pp.97), esa experiencia de sentir, experimentar, observar antes de razonar frente a un fenómeno dado, aquella parte lúdica del hombre que experimenta en los primeros años, cuando se es bebé, cuando se es niño, y que, paulatinamente, a medida que crecemos va quedando cada vez más atrás priorizando el hacer.

No es novedad que el currículum de las escuelas -y tal como se mencionó al inicio de este apartado- tienen un mayor “estatus curricular” aquellas asignaturas dónde predomina el

desarrollo cognitivo por sobre el corporal, donde el plan de estudios favorece disciplinas del área de las ciencias y las humanidades, por sobre, por ejemplo, las artísticas, desarrollando más lo “mental” que lo “corporal”. En este sentido, Damasio (2010) se detiene en esta reflexión y nos recuerda que:

“Pero mucho antes del alba de la humanidad, los seres eran seres. En algún punto de la evolución, comenzó una consciencia elemental. Con esta consciencia elemental vino una mente simple; con una mayor complejidad de la mente apareció la posibilidad de pensar y, aún más tarde, de utilizar el lenguaje para comunicar y organizar mejor el pensamiento. Así, pues, para nosotros en el principio fue el ser, y sólo más tarde fue el pensar. Y para nosotros ahora, a medida que llegamos al mundo y nos desarrollamos, seguimos empezando con el ser, y sólo más tarde con el pensar. Somos y después pensamos, y sólo pensamos en la medida que somos.” (pp.284)

De acuerdo a ello, nos podemos preguntar ¿Qué podría aportar la danza al sujeto en tanto torna la mirada hacia el desarrollo corporal, considerando primero el somos antes que el pensamos? Y, a partir de ello, ¿podría la danza fomentar en el sujeto la construcción de conocimiento a través del trabajo corporal?

Tradicionalmente se ha considerado la danza como un área para la terapia corporal, la recreación, la expresividad de emociones y sensaciones. Pero a través del cuerpo, a través de las posibilidades de exploración, del trabajo kinético, de la consciencia, podemos construir conocimiento fundamentado en la idea que Damasio (2010) expresa, dónde “el cuerpo proporciona una base de referencia para la mente” (pp.258), partiendo del supuesto que los organismos a través del tacto, audición, moverse por el espacio adquirieron conocimiento, ya que esto se representaba con referencias cuando el cuerpo está en acción. Si bien al principio de los tiempos no existía el tacto, la vista, el movimiento por sí mismo, existía una sensación del cuerpo en la medida que se movía, que tocaba, que veía, y esta fue la base referencial que aportó conocimiento para luego ser procesado; dicho de otra manera, primero experimentamos el fenómeno a través del cuerpo para luego ser

racionalizado. Por lo mismo concluye que “este es el error de Descartes: la separación abismal entre el cuerpo y la mente” (pp.286).

Asimismo, Le Breton (2005) fundamenta la idea de la sensación corporal, considerando que “la percepción es acontecimiento sentido” (pp.51), y por lo mismo “la percepción (...) es camino de conocimiento” (pp.50). De acuerdo a ello, el sujeto se encuentra conectado al mundo a través de un complejo tejido de sentimientos y emociones, afectado constantemente por los acontecimientos que suceden; por lo mismo la afectividad encarna un refugio de la individualidad de éste, siendo la “incidencia de un valor personal confrontado con la realidad del mundo” (pp. 66), entonces “no hay proceso cognitivo sin una inversión afectiva, y viceversa” (pp.68). En este sentido, la emoción surge de una significación, no de un aspecto biológico, y por lo mismo es un conocimiento en acto (Le Breton 2005).

En este sentido, Varela, Thompson & Rosh (1997), expresan que

Como en nuestra cultura la reflexión está divorciada de la vida corporal, el problema mente-cuerpo se ha transformado en tema central de la reflexión abstracta (...) Desde el punto de vista de una reflexión alerta y abierta, el problema mente-cuerpo no consiste en la relación ontológica entre cuerpo y mente, al margen de la experiencia de alguien, sino en las relaciones entre el cuerpo y la mente en la experiencia real (...) en cómo se desarrollan estas relaciones y qué formas pueden cobrar” (pp. 55).

Por tanto, la experiencia cobra un rol fundamental en el proceso de construcción de conocimiento, ya que a través de aquella experiencia que tengamos del mundo, de nuestro entorno, de nuestras relaciones vívidas en primera instancia a través del cuerpo, generamos conocimiento de este mundo vivido. Por lo mismo, “el problema mente-cuerpo no es simplemente una especulación teórica sino que es originalmente una experiencia (taiken) práctica y vivida que involucra la concurrencia plena de la mente y el cuerpo. Lo teórico es sólo un reflejo de esta experiencia vivida” (Varela, Thompson & Rosh, 1997,

pp. 55-56). ¿Cómo sabemos que el hielo es frío? ¿Qué el fuego quema? ¿Cómo nos damos cuenta que estamos enfermos?, todo pasa en primera instancia, por el cuerpo. En este mismo sentido, Le Breton (2010) plantea que a través del cuerpo el sujeto se apropia de su existencia, según una serie de arbitrios como su condición social, sexo, edad, personalidad, siendo un vector de relación entre el hombre y el mundo, y de acuerdo a ello “la única manera de conocer el cuerpo –escribe Merleau Ponty- es viviéndolo (...) Yo soy, pues mi cuerpo, por lo menos en la medida en que tengo una experiencia” (pp.22), y por tanto, el sujeto toma consciencia de su cuerpo a través del sentir.

Extrapolando esta idea al campo de la danza, precisamente éstos son los principios fundantes de la disciplina ya que a través del movimiento, de las sensaciones, del tacto, del contacto, de la exploración, de la consciencia, de la experiencia, vamos racionalizando los procesos e integrando información respecto a nuestra propia corporalidad. En la danza, toda experiencia pasa en primera instancia por el cuerpo, el conocimiento de la disciplina se funda en la relación corporal que el sujeto establece con sus procesos internos, en cuanto a que yo siento y vivo mi cuerpo y dónde yo me relaciono con otro a través de mi cuerpo. Para Varela, Thompson & Rosh (1997) “la disociación entre mente y cuerpo, entre consciencia y experiencia, es el resultado del hábito, y los hábitos pueden romperse” (pp.50); y por ejemplo podemos romperlo a través del trabajo corporal abordado desde el campo de la danza, donde los autores especifican que la relación de lo interno/externo se da a través de una “acción corporizada”.

Esta acción corporizada, expresa que “al hablar de corporizada”, deseamos subrayar dos elementos: primero, que la cognición depende de las experiencias originadas en la posesión de un cuerpo con diversas aptitudes sensorio-motrices; segundo; que estas aptitudes sensorio-motrices están encastradas en un contexto biológico, psicológico y cultural más amplio (...) Al usar el término acción, deseamos enfatizar nuevamente que los procesos motores y sensoriales, la percepción y la acción, son fundamentalmente inseparables en la cognición vivida” (Varela, Thompson & Rosh, 1997, pp.203).

El rol que juega la danza en este sentido, fue abordado por Rudolf von Laban, quien citado por Hodgson (1988), plantea que el movimiento permite la relación entre el cuerpo, la mente y el espíritu, afectando recíprocamente a esta triada, en un continuo dar y recibir, además que a través del movimiento se refleja el interior de la persona. Pero asimismo para Laban, el movimiento es la base de la experiencia, porque -para él-, el mundo lo descubrimos a través del movimiento<sup>5</sup>, a lo que Damasio (2010) agrega que “la consciencia es un estado mental en el que se tiene conocimiento de la propia existencia y de la existencia del entorno” (pp. 241). De acuerdo a ello, el desarrollo de la consciencia es uno de los pilares para la construcción de conocimiento.

Damasio (2010) critica la confusión que suele darse entre consciencia y mente. Para el autor

Los estados mentales conscientes ponen de manifiesto propiedades cualitativamente distintas relativas a los diferentes contenidos que uno llega a conocer (...) la consciencia es un estado mental que se produce cuando estamos despiertos y en el que se da un conocimiento personal e intransferible de nuestra propia existencia, sea cual sea el entorno en el que se halle situada en un momento determinado (...) Los estados mentales conscientes son `sentidos`” (pp.242-243).

De acuerdo a ello, no es lo mismo movilizar un brazo a movilizar el brazo sintiendo e identificando la cualidad kinética (si se mueve lento o rápido, si activa o no los centros articulares, si el tono muscular es fuerte o es débil), su trayectoria y cómo repercute en otras partes del cuerpo, por tanto “las representaciones primordiales del cuerpo propiamente dicho en acción podrían desempeñar un papel en la consciencia” (pp.271). Esta consciencia, en el campo de la danza puede desarrollarse desde lo corporal, pero también lo espacial, dónde para éste último “la representación de lo que ahora construimos

---

<sup>5</sup> La información expresada, fue extraída de la propuesta del proyecto de Magister en Educación mención Currículum Escolar elaborado por Natalia Sánchez

como un espacio con tres dimensiones se engendraría en el cerebro, sobre la base de la anatomía del cuerpo y de las pautas de movimiento en el ambiente” (pp. 270). Por tanto, si bien es importante el desarrollo de la consciencia corporal, conjuntamente es posible desarrollarla con la consciencia espacial, ya que no es solamente la relación interna que establece el sujeto con su cuerpo, sino además la relación que el cuerpo establece con el espacio, y como a través del movimiento interviene o interactúa con la espacialidad; para así entender, concientizar y percibir la relación del sujeto con el espacio.

La danza, reúne dentro de su campo de acción, la experiencia a través del trabajo corporal, congregando los sentidos, la percepción, las emociones, la consciencia, pilares para la construcción de conocimiento, y que son elementos fundantes dentro del proceso pedagógico. Le Breton (2005), en relación a la danza en sí, expresa que “la danza es infinita, pues encarna siempre provisoriamente un segmento de la infinitud posible de recursos corporales. Ella transforma el cuerpo en instrumento de conocimiento y de lenguaje, en un campo de sensaciones [y por lo mismo] a danza nos muestra un cuerpo bastante distante del modelo cartesiano” (pp.105).

Desde lo pedagógico, y como se mencionó en lo que refiere a la danza en la escuela, el proceso de aprendizaje de la danza pasa por dos instancias: lo espontáneo donde se rescata los ámbitos de exploración y expresión corporal abordando el mundo sensible del cuerpo, y la imitación, considerando que dentro del proceso educativo de la danza, y tal como lo plantea Le Breton (2005) “es el primer modo de aprendizaje, que se cristaliza a través de la identificación con el profesor. Permanentemente, la búsqueda de comprensión, la imaginación, en torno al movimiento y a su experiencia, la preocupación por acercarse al modelo conduce a que la imitación se transforme poco a poco en experiencia personal y no en una pura y simple repetición” (pp. 34).

Por tanto, la danza en la educación no es aquella que simplemente repite patrones de movimiento o estructuras coreográficas, sino que es aquella que construye conocimiento a través del trabajo corporal consciente, perceptivo y sentido.

### **3. Danza en la escuela: fundamentos y enfoques.**

Hay tres dimensiones que se consideran dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza como disciplina formativa en las escuelas: primero aquello que se relaciona con la formación de los elementos constitutivos de la danza como es el trabajo corporal y espacial y las diferentes formas de abordar la enseñanza de la danza como disciplina, pero además se desarrolla la apreciación crítica y los procesos de creación y producción de danza.

#### 3.1 Elementos constitutivos de la danza

El material de la danza es el movimiento, dónde a través del cuerpo interactúa la energía interna y el espacio, adentrándose en el proceso de la acción, a diferencia de otras actividades como las deportivas, gimnasia, juegos, entre otros, dónde el interés se centra más bien en el logro de las acciones y no en el proceso en sí (Laban, 1978). En la danza educativa propuesta por Rudolf von Laban, aquello que refuerza la consciencia del movimiento no es que haya un dominio de movimientos que son aislados, sino más bien que exista una estimulación y relación recíproca del “flujo interior y exterior del movimiento”, que va animando e impregnando a todo el cuerpo. Se entiende por flujo de movimiento aquella variación en la tensión corporal, a partir de la manera en que se controla y se libera la energía (Laban, 1971 citado por Fernández, 2010).

De acuerdo a ello, para Stokoe (1974), existe una gran diferencia entre la enseñanza de la danza con un fin vocacional y con un fin educacional. Para el caso del primero, ésta se centra en la adquisición de un desarrollo técnico que le permita alcanzar las exigencias del

campo profesional; en cambio el fin educacional de la danza apunta más bien a la experiencia, a la comunicación, a la formación. Por tanto, la danza en la educación formal no tiene como piedra angular la formación de futuros bailarines, sino más bien busca el desarrollo del sujeto en cuanto a su creatividad, consciencia, exploración y experimentación, entonces su enfoque es de un carácter más bien formativo, creativo, educacional y no vocacional. En este sentido Rudolf von Laban expresa que “en las escuelas donde se fomenta la educación artística lo que se procura no es la perfección o la creación y ejecución de danzas sensacionales, sino el efecto benéfico que la actividad creativa del baile tiene sobre el alumno” (Laban, 1978, pp 22). A lo que agrega que a través de la danza se refina el sentido kinestésico, como en la música el auditivo, siendo este uno de los fundamentos de la educación de la danza. Por ejemplo, una de las habilidades que se desarrolla en la danza es la capacidad de dominar el cuerpo y sus posibilidades de movimiento, a través de la consciencia corporal, entendiéndose como aquella capacidad de sentir el cuerpo, unificando los diversos aspectos del ser, construyendo conocimiento desde la vivencia, poniendo en contacto a la persona con ella misma (Alexander, 1979) a través de la sensibilización, exploración de las diferentes partes del cuerpo, permitiendo así a la persona moverlas de manera consciente y a voluntad.

De acuerdo a lo anterior, Stokoe (1974), establece que cada persona comienza a expresarse según el nivel natural que posee y que luego de la práctica va desarrollando un mejor dominio y concientización. Por ello, el profesor debe adecuar la enseñanza al nivel o posibilidades que el grupo de estudiantes tiene, que a partir de esa base puede profundizar para mejorar el aprendizaje del lenguaje corporal y el logro de la expresión propia de cada persona. Entonces, el estudiante debe “descubrir y utilizar las múltiples formas de movimiento que la movilización orgánica del cuerpo, su concientización y la mecánica corporal permitan a cada persona” (pp.9).



En cuanto a la idea de la danza como medio de expresión del sujeto, Curt Sachs (citado por Stokoe 1974) en su libro “Historia Universal de la Danza”, plantea que “la danza hace desaparecer la distancia entre cuerpo y alma. El diseño rítmico del movimiento, el sentido plástico del espacio, la representación esclarecida de un mundo visto e imaginado son creados por el hombre en su propio cuerpo con la danza, antes de usar elementos como la piedra o la palabra, para dar expresión a sus experiencias íntimas” (pp.9) Para Laban (1978) “la danza es el arte básico del hombre” (pp.18).

A partir de esta idea de la danza en tanto instancia natural y básica del sujeto, Bueck (citado por García Ruso, 2003), plantea que existen dos tipos de danza enfocada para niños y que el ámbito educacional debe fomentar, considerar y desarrollar ambas: la formal que alude al aprendizaje de estructuras y patrones de movimiento a través de la imitación y la espontánea donde la experiencia tiene relación con la expresión, comunicación de emociones, fantasías, imaginación, favoreciendo la capacidad de decisión, y que es creada a partir de una relación con un ámbito sensorial con cualidades de movimiento corporal, espacial, temporal. Por lo mismo, para Laban (1978) existen tres tareas que la escuela debe considerar para abordar la enseñanza de la danza:

- a) Que grupos mayores de alumnos tomen consciencia de aquellos principios que gobiernan al movimiento.
- b) Preservar la espontaneidad del movimiento y mantenerla viva hasta la edad de dejar la escuela.
- c) Fomentar la expresión artística en el ámbito del arte primario del movimiento en donde se persiguen dos objetivos: primero ayudar a la expresión creativa de los niños representando danzas adecuadas a sus dones naturales y etapa de desarrollo; y la segunda es alentar la capacidad de tomar parte en la unidad superior de las danza colectivas dirigidas por el maestro” (Laban, 1978, pp 22-23).

Entonces, concuerda en este sentido con lo expuesto por Bueck (citado por García Ruso, 2003), donde la enseñanza de la danza tiene dos vertientes: por un lado el desarrollo expresivo a través de la creación personal de cada niño, niña o joven; y por otro lado

aprender patrones o frases de movimiento dados por el profesor. Para ello, propone que el maestro o quien enseñe danza, en etapas iniciales y con niños más pequeños, fomente la fantasía, el estímulo y que la imitación debe ser un proceso posterior a la sensibilización. Ahora para niños sobre los 12 años, el aprendizaje de la danza debe enfocarse en el desarrollo mental del movimiento, ya que esperan trabajar para algo definido y por lo mismo buscan danzas más perfectas y acabadas. De todas maneras, trabajando la improvisación y generando repeticiones sobre la misma base o estímulo dado, enriquece la imaginación porque cada vez van apareciendo más elementos, movimientos, sensaciones a partir de la consigna dada pero además robustece la memoria kinética.

Por tanto, el desarrollo de la danza no debe concentrarse únicamente a través de la exploración y sensibilización, sino que es importante considerar el trabajo técnico del movimiento, abordar la relación tiempo-energía-espacio, la alineación corporal, entre otros ámbitos, dentro del proceso formativo de los estudiantes, ya que permite experimentar la danza no sólo desde la búsqueda del movimiento o la expresión del cuerpo a través de impulsos, sensaciones o estímulos, sino que permite encausarlos hacia un movimiento más acabado, que les permita crear sus propias frases de movimiento, sus propias obras, utilizando aquella kinética que consideren más apropiada para decir aquello que quieren decir a través del cuerpo. Profesionalizar las clases de danza dentro de la formación de jóvenes los motiva y desafía, siendo elementos fundamentales para construir conocimiento, porque sus propios cuerpos, el sí mismo es el puente para la experiencia, y en este sentido el trabajo técnico de la danza, como dice Le Breton (2005) “supone un trabajo del cuerpo apoyado sobre una permanente reflexividad, por lo menos durante el tiempo de aprendizaje (pp.35), por tanto deben pensar, entender, regular la energía para ejecutar, crear y construir frases de movimiento.

En relación a la forma de abordar la danza dentro del proceso educativo de los estudiantes, los autores proponen varias perspectivas o enfoques para ello. Para Stokoe (1974) la expresión corporal aporta tres maneras de adquirir conocimiento: haciendo, imaginando,

simbolizando. Junto a ello, plantea que a través de la enseñanza de la danza o expresión corporal<sup>6</sup>, se equilibra el desarrollo intelectual con el afectivo y físico, proponiendo a partir de ello temas que deben ser incluidos en los programas de danza<sup>7</sup> y objetivos que deben tratarse durante la adolescencia<sup>8</sup>. García Ruso (2003) cita a Batalha (1983) y Xarez (1992), quienes proponen cuatro dimensiones del ámbito de la danza (ocio, artística, terapéutica y educacional). Para el caso del ámbito educacional, plantean que existen ciertas funciones<sup>9</sup> que deben considerarse al momento de abordar los contenidos propios de la danza enfocadas en el ámbito escolar y para que tenga un valor pedagógico deben estar presentes en la enseñanza de la danza en los colegios, como diría Fux (1981), citada por García Ruso, 2003) “danzar, entonces, no es adorno en la educación sino un medio paralelo a otras disciplinas que forman, en conjunto, la educación del hombre. Realizándola en integración en las escuelas de enseñanza común, como una materia formativa más, reencontraríamos a un nuevo hombre con menos miedos y con la percepción de su cuerpo como un medio expresivo en relación con la vida misma” (pp.24). Entonces, los autores coinciden en el rol de la danza en cuanto a su capacidad de comunicar, conocer, experimentar, desarrollar la consciencia corporal, integrar el mundo del sujeto, crear, enseñar la danza pasando por la imitación pero también por la exploración, y que es un elemento fundamental en el proceso educativo de los niños y jóvenes.

---

<sup>6</sup> Para Patricia Stokoe, la expresión corporal es una forma de danza (Stokoe, 1974, pp.8)

<sup>7</sup> Educación del movimiento; Corporización de diversos elementos como: la música, el lenguaje hablado, la naturaleza, los oficios, los deportes, las tareas cotidianas; Integración del espacio parcial y total, personal y social, con el movimiento; calidades del movimiento, esfuerzos motores y acciones básicas; creación espontánea e improvisación; composición (Stokoe, 1974, pp. 14)

<sup>8</sup>En cuanto a la Expresión: proporcionar la posibilidad de expresarse a través del movimiento, ejecutar una variedad de estados anímicos y cualidades del movimiento a través de estímulos, integración del movimiento expresivo corporal; en cuanto a la Creatividad: adquirir confianza y seguridad en la capacidad creadora, desarrollar la capacidad de recibir críticas que puedan favorecer la creatividad; ampliar el espectro creativo a través de diferentes tipos de trabajos; y en cuanto al Aprendizaje: aprender ligando siempre con la experiencia emotiva a través del logro de vivencias que apunten simultáneamente a desarrollar el ámbito físico, afectivo e intelectual, y adquirir la conciencia e integración del esquema corporal propio (Stokoe, 1974, pp.16-18)

<sup>9</sup> Función del conocimiento, anatómica-funcional, lúdico-creativa, afectiva-comunicativa-de relación, estética y expresiva, catártica y hedonista y cultural.

Laban (1978), es categórico respecto a la función de la danza en la educación y en la vida del hombre, expresando que es un error considerar a la danza como el lenguaje de la emoción, sino que es un “lenguaje de acción”, dónde los esfuerzos tanto corporales como mentales y sus intenciones están dispuestos en un orden coherente, dónde organizadamente se relacionan facultades mentales, emocionales y físicas. Para Stokoe (1974), la finalidad última de la expresión corporal en el campo educacional es el desarrollo de la creatividad y sensibilización que está al servicio de la comunicación inter e intra personal.

De este modo, los autores consideran a la danza en la educación desde un enfoque integrado donde los estudiantes no necesariamente deben aprender estructuras coreográficas definidas o ciertos tipos de danza, sino que se conjuga con la experimentación del movimiento espontáneo, libre, dado por estímulos, ideas, creencias, sensaciones, que permiten que expresen desde sí mismos, que la mente y el cuerpo sean uno, que sea una actividad creativa, utilizando su propio enfoque e interpretación, empleando flujo de movimiento, esfuerzos corporales y mentales, tomando consciencia de que el movimiento es esencial en la vida, y que en cada actividad que el hombre hace el movimiento es un vehículo para lograrlo (Laban, 1978).

Entonces, los enfoques y objetivos de la danza en la educación apuntan a que el sujeto encuentre una conexión corporal con la totalidad de la existencia, es una fuente de conocimiento que es preciso ahondar pero de manera precisa y familiarizándonos con ella, es un elemento básico de la vida y por lo mismo debemos aprender y tomar consciencia de lo que ello significa reconociendo y experimentando sus principios y sus formas. El valor educativo que posee sostiene por un lado a la posibilidad de tener un dominio del movimiento, y por otro lado fomentar el trabajo que apunta al control del esfuerzo buscando la armonía personal y social, y que finalmente los sujetos aprendan a enfrentarse a sus temores, adquirir confianza en sí mismos para lograr comunicar de manera libre y

espontánea, con imaginación y sensibilidad, y tomando consciencia de su potencial (Ullman en Laban, 1978).

### 3.2 Apreciación crítica

Para el caso de la apreciación crítica, es un ámbito complejo del proceso formativo ya que no sólo implica un ámbito crítico y reflexivo en relación a las obras observadas, sino que además supone un procedimiento de categorización y codificación, junto a observarlo desde el proceso social y entorno contextual en el que se origina. Este proceso de apreciación crítica se vincula con la percepción artística del observador, lo que para Bourdieu (1971) “implica una operación consciente o inconsciente de desciframiento (...) leemos lo que vemos en función de los que sabemos” (pp. 45). Este no es menor, porque el proceso de afinamiento de la percepción y apreciación de obras implica un proceso de conocimiento y de reflexión, el cual debe profundizarse para evitar caer en la búsqueda de la literalidad, sino por el contrario entren al campo de la abstracción mediante la alfabetización simbólica para que puedan decodificar y deconstruir la obra de arte.

Para García Ruso (2003) la fase de apreciación crítica es fundamental en el proceso educativo y es uno de los objetivos básico de la danza, ya que permite que la comunicación de los pensamientos, de las ideas y de los sentimientos a través del movimiento tengan una evaluación crítica a través de la observación participante, lo que permite formular preguntas e interpretar los gestos. De esta manera, propone que la apreciación crítica, por un lado, se realice a las obras creadas por los mismos estudiantes de la clase, lo cual es una de las aristas de esta fase, pero por otro lado es importante desarrollar la mirada, el ojo crítico en relación a obras de otros autores y artistas, ya que permite precisamente descifrar aquello que el otro quiso decir o plasmar en la obra, considerando no sólo criterios técnicos de apreciación, sino además devela los proceso sociales e históricos en los cuáles se enmarca.

Para Bourdieu, la escuela -por un lado- permite que los estudiantes se familiaricen con las obras de arte, y -por otro- inculca una disposición cultivada, tomándose como una actitud que puede permanecer en el tiempo, implicando que los estudiantes reconozcan el valor de las obras de arte y desarrollen esta aptitud para apropiarse de ellas. Por lo mismo, es fundamental que este proceso de percepción artística y esta vinculación con el arte en el proceso escolar sea de manera sostenible en el tiempo, es decir que “la influencia de la acción escolar es tanto más fuerte y durable cuanto más largamente se ejerce (...) cuanto más competencia previa, adquirida por el contacto precoz y directo con las obras (...) esté a disposición de quienes sufren esa influencia” (pp. 68). Por lo mismo, el rol de la escuela en el proceso de acercar el arte a los estudiantes es fundamental, ya que “sólo una institución como la escuela (...) podría compensar, por lo menos parcialmente, la desventaja inicial de quienes no reciben de su medio familiar la incitación a la práctica cultural y la competencia presupuesta por todo discurso sobre las obras” (pp. 69).

Por tanto, tanto para Bourdieu como García Ruso, la escuela debe propender los espacios de familiarización con el ámbito artístico desde la apreciación y percepción crítica, fomentando el entendimiento de la necesidad de los grupos humanos por comunicar y transmitir ideas, sentimientos, a través de otras formas, de otros lenguajes, como es lo que convoca este estudio: la danza.

En Chile, específicamente en Santiago, aproximadamente entre los años 2007 y 2009 el Instituto Chileno Norteamericano desarrolló la escuela de Espectadores de la Danza, con la finalidad de acercar la danza a las personas, principalmente para quienes expresaban que no la entendían, considerando que se expresa a través de un lenguaje abstracto que a ratos complejiza su interpretación. Los objetivos de este programa se enfocaban en entregar a los espectadores herramientas que les permitiesen valorar y ampliar la comprensión respecto de los espectáculos de danza, formar a un público que pudiese dialogar con los coreógrafos y creadores del campo acercando las obras desde un ámbito

que fuese más allá de la entretención e incentivar el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y analítico de los montajes. A través de esta experiencia se definieron criterios de análisis de las obras, información que fue tomada por el Centro Cultural Gabriela Mistral, publicando un documento llamado “Guía de apreciación de danza”. Este documento prescribe elementos socio-históricos de la danza como estilo, enfoques y técnicas; una guía con vocabulario técnico definiendo lo que es un coreógrafo, bailarín, entre otros; la conceptualización de puesta en escena, nociones de interés de un espectador de danza, componentes centrales de la danza; y los criterios de análisis de las obras, dónde define tres niveles al momento de apreciar una obra de danza: primero “las afinidades y gustos estéticos del espectador, el estudio de los aspectos técnicos (contenidos, ejecución, coherencia de la obra, vestuario, escenografía) y la experiencia personal que se vive durante la presentación del montaje” (GAM, s.f., pp. 12)<sup>10</sup>.

### 3.3 Creación y producción

Finalmente, el tercer proceso imbricado en la enseñanza de la danza en escuelas, se relaciona con el proceso de creación y producción de obras o montajes de danza, dónde se involucran precisamente los dos ámbitos anteriores –trabajo corporal a través de los elementos constitutivos de la danza y la apreciación crítica-. Para García Ruso (2003), el proceso de construcción de coreografías pasa por tres instancias: primero la de exploración, dónde los estudiantes exploran formas de movimiento yendo más allá de la imitación, lo que podría vincularse con el movimiento espontáneo propuesto por Bueck, es decir la improvisación. Segundo la fase de composición dónde los estudiantes organizan los movimientos a través de frases de movimiento que constituyen los núcleos de la composición. Finalmente propone la apreciación crítica como elemento evaluativo de dicha composición.

---

<sup>10</sup> Este documento está disponible en la sección de material educativo del Centro Cultural Gabriela Mistral, siendo una guía para implementar el proceso de análisis crítico de la danza.

Para Ros (2004) “El hecho creativo es el resultado de una serie de simbolizaciones, vivencias y asimilaciones de conocimientos, es una síntesis de componentes cognitivos, afectivos, sociales e imaginativos. Sin aprendizaje no hay creatividad posible” (pp. 4), a lo que agrega un valor fundamental del proceso creativo, expresando que “así llegamos a una importante conclusión pedagógica: es necesario ampliar la experiencia del niño si queremos brindarle una sólida base para su actividad creativa” (pp. 5). Esto supone que a mayor experiencia tenga un estudiante durante su formación escolar, mayor será su capacidad creativa. Por lo mismo, es importante el rol del profesor de danza dentro del proceso formativo principalmente en la secundaria, ya que los estudiantes “arrastran una mochila” de experiencias acumuladas durante su niñez y parte de su adolescencia, sumado a que debido a lo mismo están influenciados por procesos psicológicos propios de la edad.

El proceso creativo es la culminación y vinculación de todos los saberes aprendidos durante la formación en el campo de la danza, tanto a nivel corporal lo que se traduce en la búsqueda de un lenguaje que le permita al estudiante expresar mediante una obra sus propias ideas, sensaciones, emociones, inquietudes, y por otro lado es el resultado de todos aquellos procesos que influyeron en su vida, tanto sociales como históricos, su relación con las obras de danza, la reflexión, crítica y lectura que hace de los procesos dancísticos y cómo ello es testimonio de la/su humanidad.

Por lo mismo, dedicar el tiempo necesario para realizar los procesos de creación y producción de obras, es necesario desde esta mirada englobalizadora de los conocimientos propios del campo de la danza. Desde una mirada más general, Ros (2004) cita a Stokoe (1990) y Terigi (1998), dónde expresa una idea fundamental respecto a la obra de arte:

Desde una mirada actualizada podemos considerar al Arte como un lenguaje, plasmado en el objeto de arte. El objeto de arte presenta un proceso de elaboración o conformación de un objeto material que, de acuerdo a la forma que recibe, expresa y comunica el contenido espiritual de manera objetiva. El hombre por medio del objeto del arte satisface sus necesidades estéticas de conocimiento, manifiesta su ideología, su



subjetividad, su visión de la realidad. El objeto de arte le permite objetivar el vínculo existente entre su personalidad, la estructura cultural de la época y el medio social al que pertenece que de alguna manera lo condiciona, pero al que puede llegar a modificar (pp. 1).

Esta idea es el fundamento de la importancia del proceso creativo y de producción de obras de arte, en este caso danza, de parte de los jóvenes en formación.

### 3.4 Danza y su vinculación con la Educación Física

Ahora bien, la danza en la educación no está únicamente presente dentro del sector de educación artística, sino que además hay unidades o contenidos que son abordados por otras disciplinas, principalmente por la educación física. De este modo podría considerarse que la danza tiene presencia en el currículum, por lo mismo es pertinente identificar las semejanzas y diferencias epistemológicas entre ambas.

Al revisar las nuevas bases curriculares de séptimo básico a segundo medio en Chile, dentro del énfasis temático “habilidades expresivo-motrices” hace alusión a la danza, expresada de la siguiente manera: “al conocer y ejecutar movimientos gimnásticos, la danza y la expresión corporal, los estudiantes podrán desarrollar habilidades comunicativas y expresivas de forma simultánea al ejercicio físico. Esto les ayudará a crear su propia identidad, a fortalecer el sentido de pertenencia, y a respetar la diversidad. Asimismo, se espera que estas habilidades contribuyan a fortalecer la cultura tradicional, popular y emergente” (MINEDUC, 2013 pp.291). Por tanto, la danza es considerada para el desarrollo de habilidades y no como una fuente de conocimiento.

De acuerdo a ello, existen países que han vinculado la danza dentro del campo de la educación física, como por ejemplo España, donde la investigación y desarrollo de ésta línea es de largo aliento. Dentro de sus referentes Marta Castañer Balcells, María Jesús Cuellar, Herminia García Ruso, entre otros, se refieren al campo de la danza precisamente

desde esta mirada motriz, expresiva y afectiva, es decir desde la vereda del frente de Laban y Stokoe. Para Castañer Balcells (1999), la danza educativa “puede ser calificada como un modo de educación por el movimiento que toma los principios educativos de la psicomotricidad y educación física de base, pero que hace un especial hincapié en aspectos propios y característicos de la danza” (En Cuéllar, 1996, pp. 12) Estas características a las cuáles refiere abordan precisamente los aspectos de expresión a través del movimiento, ayudar a los procesos de sociabilización, de autoconfianza y de equilibrio emocional.

Otro ejemplo respecto a este tema fue dado por Fructuoso & Gómez (2001), quienes se refieren al campo de la danza incorporada al Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria Obligatoria de España en el área de la educación física, dónde consideran que en el proceso educativo de los adolescentes ayuda al “aumento de la competencia motriz, mejora de la percepción del esquema corporal, mejora de la coordinación neuromuscular, desarrollo del sentido espacial, desarrollo del sentido rítmico, mejora de las capacidades físicas en general, mejora de la capacidad de control postural” (pp. 32) A lo que agregan que la danza también puede ser asociada al movimiento expresivo, pero que en el ámbito educativo debe ser además un medio para una educación integral que fomente la aceptación, conocimiento y dominio del cuerpo propio, que favorezca su relación con su entorno formándolo desde un punto de vista motor y socioafectivo. Esta mirada desde lo motor se hace evidente al momento de relacionar la danza con estilos de bailes, mencionando en su artículo que “Son muchas y variadas las formas actuales de la danza: folklore, danza clásica, de carácter, contemporánea, danza-jazz, bailes de salón y danza moderna y algunas de ellas utilizables en el ámbito educativo” (pp.31).

En este sentido, aparecen elementos que son fundamentales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la danza como es desarrollar la comunicación y la expresión, pero el nudo crítico que tensiona este proceso -y es la diferencia del enfoque y del énfasis de la danza entre las visiones desde la disciplina artística y desde la educación física-, es que la primera apunta al desarrollo del sujeto no sólo desde la comunicación y expresión

sino, como lo establece Laban (1978), la relación entre el flujo interno y el externo, la exploración, lo espontáneo, experimentan el movimiento, y no, como en el caso del segundo, aprenderse secuencias coreográficas o tipos de bailes o danzas para el desarrollo y aplicación de habilidades motrices, porque el foco de las prácticas pedagógicas en el campo de la educación física tienen como sustento el aprendizaje motor, el desarrollo de capacidades físico-motrices y una tendencia a priorizar y centrarse en la técnica (Hurtado, 2008).

Para el caso de los países considerados en este estudio, Ontario, durante los años 50 incorporó la danza dentro del plan de estudios de educación física, pero a partir de los 90 comenzó con el proceso de elaborar programas propios de la danza fuera del campo de la educación física<sup>11</sup>. Por el contrario, en Argentina, la danza o la expresión corporal cobró importancia durante la década de los 60 a través de los estudios, trabajos y publicaciones de Patricia Stokoe (Cena, 2008). Su vinculación con la educación física no se especifica en los documentos consultados, pero se menciona que durante el año 1994 en Córdoba hubo una pugna entre quienes defendían que la danza libre o expresión corporal debía incorporarse en el Marco de la Educación por el Movimiento, es decir al campo de la educación física y quienes defendían el área como ámbito artístico (Cena, 2008). Si bien, la educación física apunta al trabajo corporal, actualmente la tendencia que prima es principalmente deportiva, enfocada en el desarrollo motriz, habilidades de carácter gimnástico-deportivo, trabajo al aire libre, autocuidado, entre otros principios declarados en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Esta demarcación que tiene la danza del campo de la educación física es evidenciada precisamente en los documentos curriculares oficiales del Ministerio de Educación de Argentina, ya que la disciplina danza pertenece a la Educación Artística y tiene su propio currículum desde la Primaria hasta la Secundaria; a diferencia de la Educación Física donde se refiere a la danza sólo en términos generales y como una unidad más, expresando que el estudiante explore y

---

<sup>11</sup> Más información respecto al proceso de desvinculación de la danza del plan de estudios de educación física en Ontario, revisar el apartado “antecedentes y problematización del estudio”.

disfrute de sus posibilidades de comunicación y expresión a través de actividades corporales (sin especificar cuál) y la creación y apropiación de prácticas corporales producidas en secuencias coreográficas pudiendo ser individuales o grupales (Ministerio de Educación de la República de Argentina, 2011).

En definitiva, la danza es en sí misma una disciplina que construye conocimiento a partir del movimiento, del trabajo corporal, de la apreciación crítica y la creación, por lo mismo considerarla como un medio para alcanzar otros objetivos como se observa en el caso de la educación física -mejorar la motricidad u otras habilidades declaradas en los documentos curriculares oficiales- es reducir su potencial educativo, aunque en ambas áreas se trabajen unidades como trabajo corporal, tiempo, espacio, expresión, creación coreográfica. Si bien ambos enfoques son igualmente válidos y pueden desarrollarse conjuntamente dentro del proceso educativo de los y las estudiantes, es importante clarificar el rol que tiene la danza dentro de la formación artística y dentro de la educación física, ya que para el caso de ésta última es una disciplina que ha considerado el cuerpo fundamentalmente desde una función instrumental, desde una lógica cartesiana, reduciendo el cuerpo a lo físico, como diría Husserl al Körper , ligado a la organicidad, a la materia, al desarrollo físico; a diferencia del campo de la danza que sustenta el trabajo corporal desde la experiencia, desde un cuerpo vivido, que vive y habita el tiempo y el espacio dando sentido a la espacialidad y temporalidad, es decir que considera al cuerpo desde el Leib (Gallo, 2009).

De esta manera, la danza, fundamentada en este enfoque, no es una disciplina que busca únicamente expresar a través del cuerpo y del movimiento sensaciones y emociones, sino que posee un valor que es fundamental dentro del proceso educativo: construye conocimiento.

## VII. DISEÑO METODOLÓGICO

### 1. Metodología y técnica de la investigación

Este estudio se enmarca en una tradición cualitativa ya que permite profundizar e interpretar la información contenida en los dispositivos curriculares, con enfoque exploratorio dado que no hay evidencia de estudios anteriores, y descriptivo porque busca especificar características y rasgos importantes del fenómeno a analizar (Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M., 2010). La metodología de investigación se enmarca en el estudio comparado debido a que “consiste en estudiar otros sistemas educativos para descubrir qué puede aprenderse que contribuya a mejorar tanto la política como la práctica educativa en el propio. La idea que aquí impera es que no existe ‘el mejor sistema’, sino que todos los sistemas educativos poseen tanto fortalezas como debilidades” (Astiz, 2011, pp. 64).

Para Raventós (1993) existen varios fundamentos que otorgan importancia a los estudios comparados en educación, donde destaca que entre sus finalidades esta la identificación de las semejanzas y diferencias en los sujetos de comparación y sus diversas relaciones, es una acción de pensar relacionado; importa conocer la realidad cultural y social de aquello que se compara y que “la comparación acostumbra a tender hacia una unificación o generalización” (pp.65), es decir, que en la Educación Comparada la búsqueda de la homogeneidad es fundamental, ya que si bien establece que toda comparación supone diferencia, una de las finalidades de ella pretende precisamente agrupar o aunar estas diferencias.

Por otra parte, metodológicamente se cruza con el estudio de casos, considerando que se “espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, citado en Sandín, 2003). Los casos

pueden ser no sólo personas, sino programas también como es para este estudio. Para Arnal, Del Rincón y Latorre (1994, citado en San Fabián, J. Y Álvarez, C., 2012), los estudios de casos orientan la toma de decisiones considerando que permiten generar hipótesis y descubrimientos junto con ser flexibles y aplicables a otros entornos o espacios. Por otra parte, Stake declara que

El estudio de casos no es una opción metodológica, sino una elección sobre el objeto a estudiar. Como forma de investigación, el estudio de casos se define por su interés en casos particulares, no por los métodos de investigación usados (...) El estudio de casos es tanto el proceso de indagación acerca del caso como el producto de nuestra indagación” (Stake, 1998, citado por Sandín, 2003).

En esta investigación se definen tres casos: el currículum de danza para la secundaria de Chile, el currículum de danza de secundaria de Provincia de Buenos Aires y el currículum de danza para la secundaria de Ontario. Es decir, que cada uno de los dispositivos curriculares considerados para su comparación son un caso.

Sandín (2003) define cuatro características de los estudios de casos:

- 1) Particularista: se concentran en un fenómeno particular.
- 2) Descriptivo: el constructo final del fenómeno estudiado es una descripción fructuosa y densa.
- 3) Heurística: ya que permiten iluminar la comprensión del fenómeno
- 4) Inductiva: debido a que tanto las hipótesis, conceptos o generalizaciones surgen de un estudio de los datos fundamentados en el mismo contexto. Los estudios de casos, permiten el descubrimiento de nuevas relaciones o conceptos más que la verificación de hipótesis.

Para efectos de este estudio, la metodología de la educación comparada y del estudio de casos buscan levantar información respecto a cómo se sitúa Chile dentro del escenario internacional en relación a la inserción de la danza como disciplina formativa y su consiguiente propuesta curricular para la formación secundaria. Por lo mismo, si bien la educación comparada busca agrupar las diferencias para generalizar, según lo planteado por Raventós, este estudio no sólo considerará las semejanzas encontradas entre los países sino además las diferencias a partir de las cuáles es posible definir nuevas propuestas y proyectos en ésta área, aportando información para futuras investigaciones. De acuerdo a ello es que además se considera el estudio de casos, porque cada currículum es un caso y no se busca la uniformidad entre ellos, sino la comprensión del fenómeno curricular de la danza dentro de la educación secundaria. De esta manera, mediante el estudio de cada caso curricular, se busca profundizar en el dispositivo para su comprensión a través de la descripción, para luego comparar los casos entre sí.

Por tanto, la metodología de esta investigación es el estudio comparado de casos, exploratorio y descriptivo.

La técnica de análisis de la información es el análisis de contenido, que según Krippendorff (1990) es una técnica que permite formular a partir de los datos presentes en un texto, inferencias reproducibles en otro contexto. Para Bardin (1977) este tipo de análisis apunta a procedimientos objetivos y sistemáticos en relación al contenido del mensaje o escrito. Pero dado los datos aportados en los dispositivos curriculares, el análisis de contenido tiene un enfoque hermenéutico ya que se busca “comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual. Dicho proceso supone desarrollar la inteligibilidad del discurso contenido en el texto” (Cárcamo, 2005, pp.4). Es decir, que de parte de quien lee y analiza la información, establece una re-interpretación del fenómeno, en este caso de lo expresado en los documentos. Y esto no es menor, porque al interior de los diseños curriculares se evidencian posturas tanto políticas como ideológicas respecto a cómo se concibe el currículum, y dependiendo de los contenidos a

tratar y su organización se develan los conocimientos que se espera que los estudiantes aprendan de la disciplina de la danza en su proceso formativo, aportando además perspectivas que fomentan la inclusión de la danza en el proceso educativo. Por esta razón es que se definió el enfoque hermenéutico.

Porta & Silva (2003), en concordancia con Krippendorff, definen el análisis de contenido como una técnica sistemática, objetiva, que puede tener un carácter tanto cuantitativo como cualitativo, es exhaustivo y permite la generalización. Importante es evitar tres errores para no perder la validez y confiabilidad de los datos aportados: el texto no debe extraerse de su contexto, las categorías no deben definirse arbitrariamente y tampoco debe primar lo cuantitativo por sobre la cualitativo al momento de interpretar los resultados. Para ello proponen un procedimiento sistemático para realizar el análisis, del cual se tomarán algunos rasgos que son pertinentes para este estudio. Estos rasgos se organizan de la siguiente manera:

1. Primero se definen los objetivos a alcanzar, el universo que se busca estudiar, los documentos a analizar (corpus teórico) y la definición de las finalidades centrales que se espera perseguir en la investigación.
2. Definir las unidades de análisis y las categorías.
3. Clasificación de la información.
4. Preanálisis: se realiza una lectura superficial de los documentos, luego se define el corpus de los documentos elegidos.
5. Reducción de los datos: este proceso supone cuatro acciones a realizar, primero la descripción del documento –donde se enumeran las características del documento-, luego la inferencia –donde se desarrolla la descripción y comparación-, la interpretación, para finalmente realizar las conclusiones.

El proceso de interpretación, es decir de lo que el autor denomina consolidación teórica, espera que aquellas ideas fundamentales del análisis dialoguen con los marcos analíticos más grandes, es decir debe haber un diálogo entre los datos aportados y el marco teórico,



ya que no debemos apartar nuestras ideas y posturas teóricas presentes en la investigación o estudio.

Considerando los términos y denominaciones para este estudio, es importante definir algunos de ellos:

- Regiones: al hablar de Chile, Provincia de Buenos Aires y Ontario de manera conjunta se le denominará regiones, bajo la conceptualización que región es un territorio o una porción de territorio que está determinado por factores o características comunes que pueden ser étnicas, culturales, clima, topografía, entre otros<sup>12</sup>. Por lo mismo, no se restringe a la concepción de territorio como organización política, sino que desde una definición más amplia.

- Escenario internacional: si bien puede considerarse un término amplio donde involucre la incorporación de varios países, para efectos de este estudio se abordará desde la relación que se produce entre las regiones, ya que el concepto internacional se refiere a que hay una relación entre dos y más naciones o países, en este caso regiones<sup>13</sup>.

## **2. Criterios de selección de las regiones**

La elección de comparar a Chile con Provincia de Buenos Aires y Ontario, se debe a las siguientes razones:

1. Argentina tiene una larga tradición en relación al estudio sobre la expresión corporal, la educación de la danza para niños y jóvenes y el desarrollo de técnicas corporales enfocadas en terapia, que se materializan en investigaciones y publicaciones, teniendo como referentes a Patricia Stokoe y María Fux.

---

<sup>12</sup> Definición extraída del significado dado por la RAE y de la página web <http://definicion.de/region/>

<sup>13</sup> Definición extraída de la página web <http://definicion.de/internacional/>

2. Ambas regiones tienen sus currículos publicados en las páginas web dependientes de los respectivos Ministerios de Educación, por tanto fueron obtenibles rápidamente. Además son documentos emanados de recientes reformas curriculares. Para el caso de Argentina 2011 y para el caso de Canadá 2010, por tanto están vigentes.
3. Ontario está desarrollando investigaciones sobre el tema de la danza en los colegios, según la información emanada de las actas de conferencia de la Daci WDA Cumbre Global Dance Conference Proceedings años 2009 y 2012.
4. Ontario presenta buenos resultados en la medición internacional PISA, y está considerado dentro de aquellos países que tienen un sistema educativo exitoso.
5. Por otra parte, la Unidad de Currículum del Ministerio de Educación UCE, realiza una revisión de currículum de otros países, especialmente de aquellos países OECD para “confrontar las definiciones nacionales con los requerimientos internacionales en las distintas áreas, y contar con información comparada para tomar decisiones acerca de las particularidades del currículum nacional” (MINEDUC, 2009, pp.4). En este sentido Canadá es uno de los países miembros de la OECD<sup>14</sup> y Argentina si bien no es miembro de esta organización, tiene el estatus de miembro asociado<sup>15</sup>.
6. En el proceso de construcción de las nuevas Bases Curriculares, una de las fuentes utilizadas fue el análisis de la experiencia internacional en relación al currículum, instancia en la que se consideró tanto Canadá como Argentina, debido a que se constató que poseen buenos desempeños en educación (MINEDUC, 2013).
7. La definición de Ontario y Provincia de Buenos Aires, se fundamentó además en que ambos abordan aspectos interesantes para un futuro diseño curricular de danza

---

<sup>14</sup> Esta información fue extraída de la página oficial de la OECD, disponible en <http://www.oecd.org/centrodemexico/paisesmiembros.htm>

<sup>15</sup> Esta información fue extraída del diario oficial de la Administración Federal de Ingresos Públicos (AFIP) de Argentina, la cual está disponible en <http://www.dialogofiscal.gob.ar/internacionales/invitacionOCDE.aspx>

en Chile, aportando un marco referencial sobre la experiencia internacional, entregando orientaciones pertinentes para identificar cómo se sitúa Chile frente al escenario internacional respecto a los contenidos considerados dentro del diseño curricular.

8. Las tres regiones abordan la danza desde la exploración y creación, declarando que no debe considerarse el estudio de un solo estilo de danza, sino que por el contrario, cada estudiante debe buscar su propio lenguaje corporal.
9. Las tres regiones enfocan sus currículos en la Ideología Centrada en el estudiante, según la denominación dada por M. Schiro (2008)<sup>16</sup>
10. Sólo se consideraron dos regiones para este estudio, ya que el tiempo destinado para la elaboración de la tesis de grado es acotado y por lo mismo incluir más países o provincias, extiende el proceso de finalización de ésta.

### **3. Recolección de la información**

Las fuentes de recolección de información fueron principalmente las páginas web de los Ministerios de Educación de Chile y Ontario y División General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Además a través de la revisión documental emanada de diferentes sitios y páginas web, se encontró información respecto a estudios e investigaciones del área de la danza tanto para Ontario como Provincia de Buenos Aires y aquellos datos relevantes para el estudio.

Respecto a los antecedentes de Chile, éstos se recopilaron a través de páginas web, revistas especializadas del ámbito de la danza como es el caso de la Revista Impulsos, conversaciones informales con actores claves y documentos -con formato borrador-recopilados durante el tiempo de formación universitaria. Además se incluyó información

---

<sup>16</sup> La definición y fundamentación de esta ideología esta referida en el acápite “Antecedentes y problematización del estudio”.

presente en diferentes trabajos realizadas en el marco del Magíster en Educación, programa que mediante este estudio se busca finalizar.

Por tanto, la principal fuente para recolectar información fue la revisión documental. Esta revisión, también incluyó la búsqueda de investigaciones previas que orientaran la metodología del estudio, para identificar aquella metodología y técnica de análisis de información que fuese pertinente realizar. A partir de dicha información, y considerando la revisión de los documentos curriculares oficiales y el marco teórico se construyó la matriz, la cual fue validada por juicio de experto.

#### **4. Criterios de selección de los documentos: corpus del estudio**

Para esta comparación sólo se consideró el currículum de secundaria o enseñanza media; para el caso de Chile de primero a cuarto año de la enseñanza media, para Ontario los grados 9, 10, 11 y 12 dónde en lo que respecta de los últimos dos cursos se consideró la modalidad university/college preparation ya que tiene un enfoque similar a la formación diferenciada en Chile. Para el caso de Provincia de Buenos Aires, la estructura de la secundaria es de seis años, por lo mismo se considerarán para este estudio todos los cursos del nivel, es decir de 1° a 6° año de secundaria.

Junto a lo señalado anteriormente, se eligieron aquellos dispositivos curriculares dónde se define la cobertura por nivel en relación a la carga horaria, los fundamentos curriculares de la danza en la educación, los objetivos de la asignatura y los contenidos que se abordan, es decir el currículum prescrito; además son documentos oficiales de los respectivos Ministerios de Educación de cada región. Para el caso de Provincia de Buenos Aires y Ontario corresponden a reformas educacionales recientes y por tanto son diseños vigentes desde los años 2011 y 2010, respectivamente. Para el caso de Chile, aún rigen los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios del Marco Curricular del año 1998 y su consiguiente programa de estudio aprobado el año 2002 , ya que no

están vigentes las bases curriculares para la enseñanza media. Por tanto, los documentos elegidos son confiables.

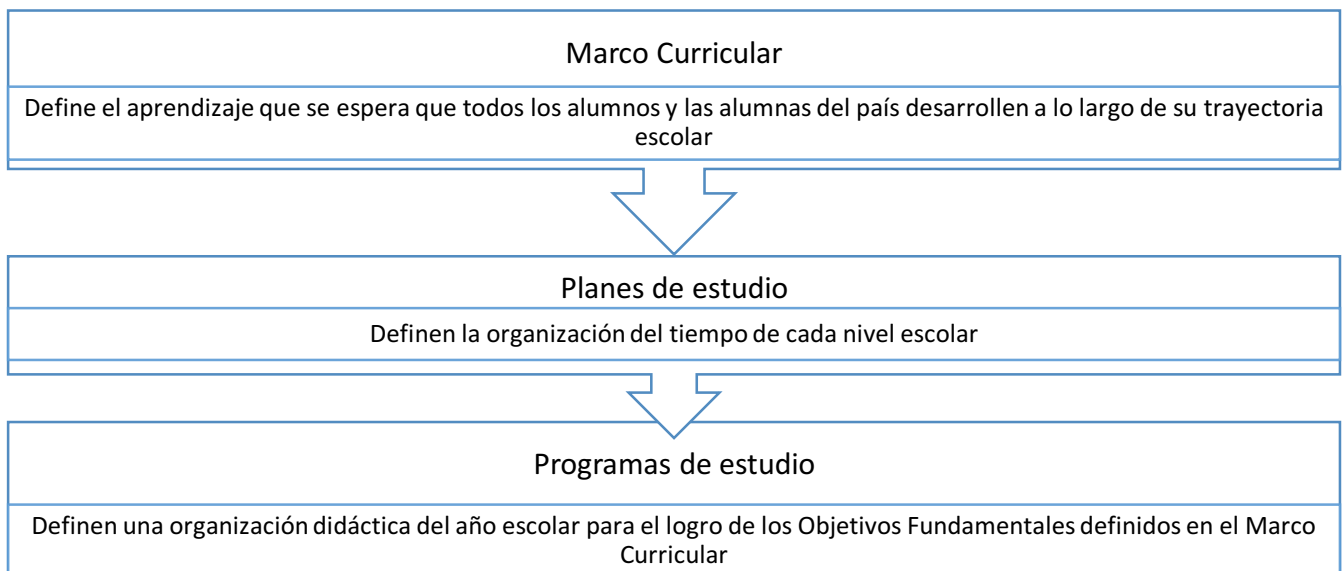
Si bien no hay diagnósticos que indiquen el nivel de impacto de la implementación del currículum de danza en ninguno de los países que abarca este estudio, para el caso de Chile sería la primera experiencia y levantamiento de información en relación al tema ya que no hay evidencia de investigaciones anteriores.

### **5. Consideraciones respecto al currículum de las regiones definidas**

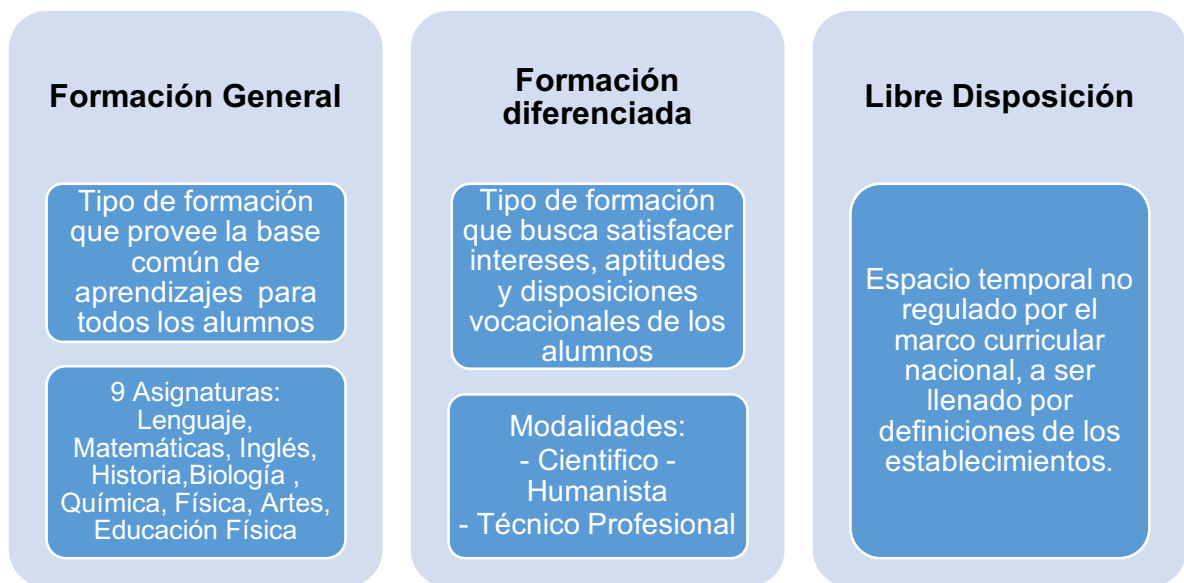
Si bien las tres regiones declaran un currículum oficial, existen alcances entre ellos que es pertinente considerar respecto a la estructura por nivel en la secundaria y su respectiva organización curricular:

#### Chile:

Para el caso de Chile, la reforma curricular se caracterizó por la definición de una nueva arquitectura y estructura del currículum escolar, marcada por la existencia de un conjunto de instrumentos curriculares, tal como se observa en el esquema n°1:



El Marco Curricular de la enseñanza media se organiza en tres ámbitos, de acuerdo a la naturaleza general o especializada de sus contenidos y al carácter de regulado o no de los mismos, tal como muestra el esquema n°2<sup>17</sup>:



Como se mencionó, el currículum de danza está incorporada dentro de la formación diferenciada para el ámbito científico humanista. La educación media tiene una duración de 4 años, dónde a partir del tercer año los estudiantes de colegios científico-humanista optan por el área de formación diferenciada.

Los dispositivos curriculares definidos para el estudio son:

-El Marco Curricular, el cual “define el aprendizaje que se espera que todos los alumnos y las alumnas del país desarrollen a lo largo de su trayectoria escolar con un carácter obligatorio y es el referente en base al cual se construyen los planes de estudio y los

<sup>17</sup>Esta información se extrajo del trabajo “Propuesta de Evaluación Curricular” en el marco del curso Evaluación Curricular del Magíster en Educación mención Currículum Escolar de la Pontificia Universidad Católica de Chile, elaborado por Ángela Valverde, Mauricio Arce y Natalia Sánchez.

programas de estudio” (MINEDUC, 2009, pp.5) Declara los Objetivos Fundamentales (en adelante OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (en adelante CMO).

Los OF se definen como aquellos “aprendizajes que los alumnos y las alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Básica y Media” (MINEDUC, 2009, pp.9). Dentro de los OF, se distinguen los OF Verticales y los OF Terminales, para el caso de este estudio se consideran los OF Verticales, los cuáles están definidos como “los aprendizajes directamente vinculados a los sectores curriculares, o a las especialidades de la formación diferenciada en la Educación Media.” (MINEDUC, 2009, pp.9)

Para el caso de los CMO, éstos no se consideraron dentro del análisis curricular, debido a que los contenidos definidos para la formación diferenciada son comunes para teatro y danza, y por tanto no indican aquellos conocimientos disciplinarios propios de la danza que se espera desarrollar en el curso. De esta manera, se consideró los contenidos declarados en el programa de estudio de danza, ya que son específicos del área.

-Plan de estudios: “entregan una organización didáctica del año escolar para el logro de los Objetivos Fundamentales definidos en el Marco Curricular” (MINEDUC, 2009, pp.5)

- Programas de estudio: “se definen aprendizajes esperados, por semestre o por unidades, que corresponden a objetivos de aprendizajes acotados en el tiempo. Se ofrecen además ejemplos de actividades de enseñanza y orientaciones metodológicas y de evaluación para apoyar el trabajo docente de aula. Estos ejemplos y orientaciones tienen un carácter flexible y general para que puedan adaptarse a las realidades de los establecimientos educacionales” (MINEDUC, 2009, pp.5)

El currículum chileno tiene un carácter centralizado, es decir que es el Ministerio de Educación es quien define el currículum nacional, pero otorga flexibilidad para que los

establecimientos educacionales diseñen sus propios programas, o bien contextualicen el currículum propuesto a la realidad del colegio.

#### Provincia de Buenos Aires:

Para el caso de Provincia de Buenos Aires, la educación responde a un sistema federal, donde no sólo el Estado se hace cargo de planificar, organizar, supervisar y financiar la educación si no que las provincias también tienen injerencia en ello, teniendo algunas más autonomía que otras<sup>18</sup>. De esta manera, es la provincia quien diseña el currículum para los colegios mediante equipos técnicos, y el Ministerio de Educación y Deportes otorga los lineamientos generales para dicho diseño.

La educación secundaria es de 6 años correspondientes a 3 años de ciclo básico y 3 años de ciclo orientado, donde en éste último los estudiantes eligen un área. En el diseño curricular considerado para primer año de secundaria orientada se considera y da importancia al conocimiento de los componentes y estructuras básicas en los que se basa una disciplina artística para transmitir el lenguaje en sí mismo, en segundo año se prioriza el conocimiento en cuanto formas de producción y para el caso del tercer año se enfatiza en la interpretación de parte del público y contextualizar la producción artística.

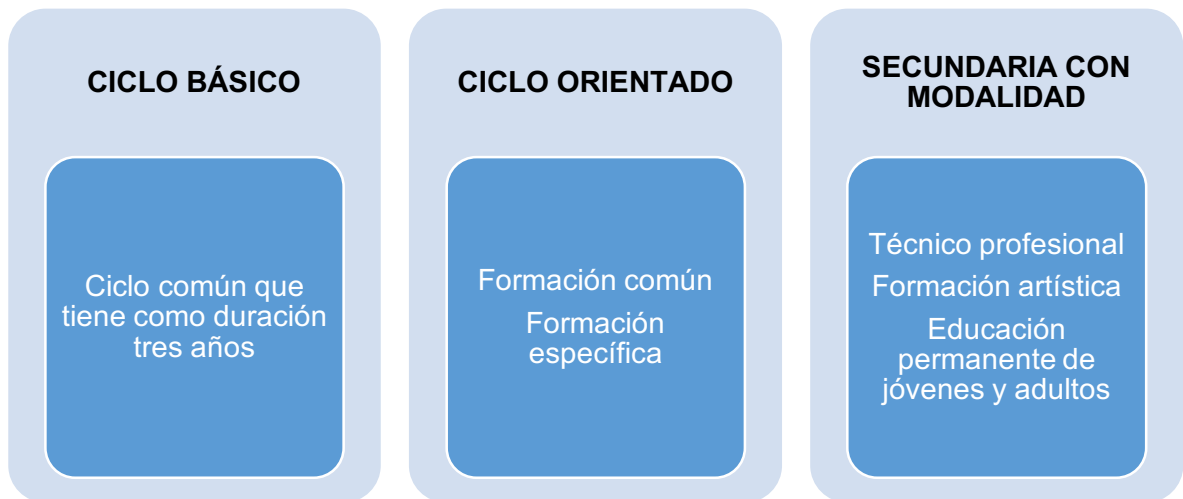
De esta manera, la organización curricular para la secundaria en Provincia de Buenos Aires se estructura de la siguiente manera en el esquema n°3<sup>19</sup>:

---

<sup>18</sup> Esta información fue extraída de la página web del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Disponible en <http://portal.educacion.gov.ar/>

<sup>19</sup> Ídem.





El ciclo básico de la formación secundaria se orienta a “hacia la búsqueda y la propuesta de soluciones pedagógicas, institucionales y didácticas de la compleja relación de los adolescentes con el aprendizaje, en su pasaje de la infancia a la adolescencia, respecto a la función de los nuevos saberes en la búsqueda de su identidad juvenil” (Dirección General de Cultura y Educación, 2007, pp. 17).

El diseño de este ciclo de la formación secundaria en la Provincia de Buenos Aires, está organizada de la siguiente manera:

- La enseñanza de la materia en la Secundaria Básica.
- Expectativas de logro de la materia para el año.
- Estructura de organización de los contenidos.
- Orientaciones didácticas.
- Orientaciones para la evaluación.

En el diseño curricular del ciclo se denominan “materias” a las asignaturas, dado el recorte temático realizado de las diferentes disciplinas. Dentro de cada materia, los contenidos se organizan de diferentes maneras: por un lado están los ejes que organizan los núcleos temáticos los que a su vez sintetizan los grupos de contenidos que tienen relación entre sí.

Para el caso de la danza en el ciclo básico de la secundaria, los tres cursos definen dos núcleos temáticos, los cuáles son diferentes para cada uno ya que responde a los conocimientos que se definen de la disciplina. Lo que es común para este ciclo es la definición de los ejes temáticos que desarrollan los contenidos de la asignatura; estos ejes son:

- “El eje de la producción propone la consideración de distintas herramientas y diversos procesos de organización del movimiento, en función del dominio de su aplicación en producciones coreográficas de elaboración personal o preestablecida.
- El eje de la recepción- interpretación comprende el desarrollo de la mirada consciente sobre el cuerpo y sus posibilidades de movimiento y de procedimientos de análisis de los discursos corporales dirigidos a realizar lecturas críticas sobre las producciones propias, de los otros y del entorno.
- El eje del lenguaje corporal implica la profundización y ampliación de los elementos que conforman el código específico del lenguaje del cuerpo, vinculados con su identificación conceptual y su utilización en las producciones de movimiento.
- El eje del contexto sociocultural supone atender a las particularidades de cada contexto como factores condicionantes de las producciones coreográficas, permitiendo desarrollar la comprensión de las distintas formas de organización del lenguaje corporal” (Dirección General de Cultura y Educación, 2007 , pp. 181)

Para este estudio, en relación al diseño curricular, sólo consideró lo declarado en la enseñanza de la materia en la secundaria básica y la organización de los contenidos.

El plan de estudios está compuesto por dos áreas: por una parte la formación común que incluye todos aquellos saberes que los estudiantes deben aprender durante el tránsito en la

secundaria, y la formación específica dónde los estudiantes aprenderán todos aquellos saberes que corresponden a la orientación elegida. Es importante destacar que los estudiantes al momento de decidir que orientación elegirán, deben desarrollarla durante los tres años del ciclo orientado, teniendo así un carácter opcional, es decir que durante 4º, 5º y 6º año de secundaria tendrán asignaturas específicas del campo elegido, de la misma manera que la formación diferenciada en Chile para los cursos de tercero y cuarto año de la enseñanza media en colegios de carácter científico-humanista.

El diseño curricular del ciclo orientado se organiza de la siguiente manera:

- La enseñanza de la materia en el ciclo superior.
- Mapa curricular.
- Carga horaria
- Objetivos de enseñanza
- Objetivos de aprendizaje
- Organización de los contenidos en núcleos temáticos.
- Orientaciones didácticas.
- Orientaciones para la evaluación.

Los elementos considerados para este estudio son los objetivos de aprendizaje y los contenidos organizados en los distintos núcleos temáticos según el nivel o curso.

#### Ontario:

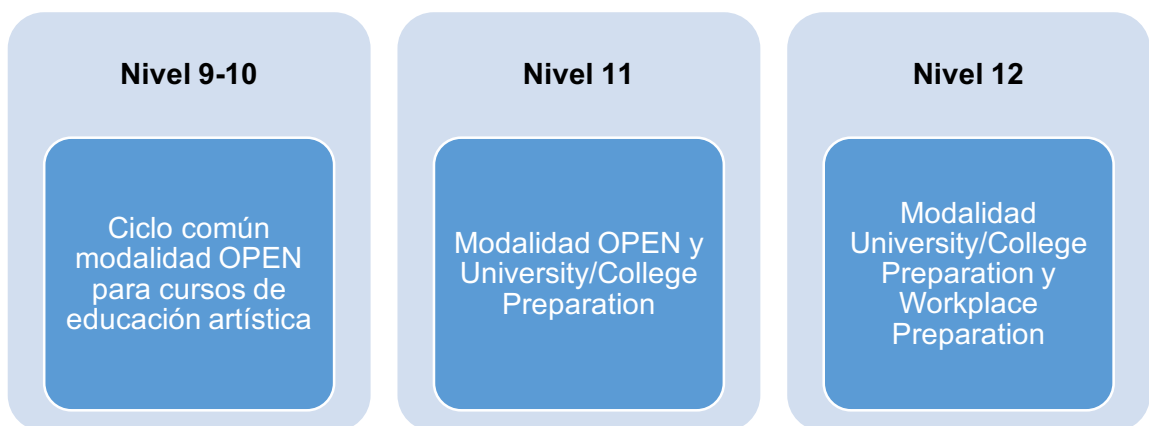
Para el caso de Ontario, también responde a un sistema federal, donde cada provincia tiene jurisdicción constitucional exclusiva sobre el campo educativo (Carmena, Egido & Delgado, 1991). Por tanto, y en similitud con Provincia de Buenos Aires, el currículum escolar es descentralizado, dónde cada provincia tiene un Ministerio de Educación quien

está a cargo de administrar y regular la educación, determinando -entre otras acciones- el currículum.

En la secundaria, la danza posee diseños curriculares propios de la disciplina en los cuatro años que dura la formación. Para el caso de los cursos 9 y 10, no es necesario tener conocimiento o cursos previos de danza, pero en el nivel 11 existen 2 modalidades: open (abierta) y university/college preparation (para continuar estudios superiores); y para el caso del nivel 12 se suma workplace preparation (ingreso al mundo laboral). Para quienes elijan el nivel 11 open no es necesario haber cursado la asignatura anteriormente, en la otra modalidad es requisito haberlo tomado en el nivel 9 o 10; pero para el nivel 12 es obligatorio haber estado en el nivel 11.

La modalidad open comprende “un conjunto de expectativas que son apropiados para todos los estudiantes, están diseñados para ampliar los conocimientos y habilidades de los estudiantes en temas que reflejan sus intereses, y para prepararlos para la participación activa y gratificante en la sociedad” (Ontario Ministry of Education, 2010, pp.9).

Entonces, la estructura curricular de la secundaria para el ámbito artístico en Ontario es la siguiente, expresado en el esquema n°4<sup>20</sup>:



<sup>20</sup> Esta información fue extraída de la página web del Ministerio de Educación de Ontario, disponible en <https://www.edu.gov.on.ca/eng/>

La organización de la estructura curricular de Ontario, en este caso en el currículum de las artes, es común para las distintas disciplinas de la educación artística, donde se definen expectativas generales y expectativas específicas. Para el caso de las expectativas generales éstas “describen en términos generales los conocimientos y habilidades que se espera que los estudiantes demuestren a finales de cada curso” (Ontario Ministry of Education, 2010, pp.12); y las expectativas específicas “describen los conocimientos y habilidades esperadas con mayor detalle” (pp.12). Éstas expectativas se agrupan de manera numerada según el ámbito temático, es decir que por ejemplo el grupo A3 corresponde a que los contenidos se relacionan con la expectativa general 3 en el ámbito A.

Las expectativas se organizan en tres ámbitos:

-Creación y presentación (A): Los alumnos usan el proceso creativo para crear, re-crear, y presentar composiciones de danza en una variedad de contextos. El trabajo creativo de la danza involucra la realización de ejercicios, exploraciones, experimentos, trabajos de danza y producciones a través del refinamiento de las habilidades, destrezas y aptitudes. Los alumnos demuestran una autonomía e innovación en su práctica incrementada como coreógrafo y como bailarín. Ellos desarrollan una metáfora personal y demuestran la profundidad de su comprensión del proceso creativo. Ellos se familiarizan cada vez más con las herramientas de la puesta en escena en las presentaciones de danza.

- Reflexión, respuesta y análisis (B): El proceso de análisis crítico involucra la aplicación del pensamiento racional y lógico para aprender con, acerca y a través de la danza. Los alumnos demuestran un aumento de la autonomía y habilidad en todas las etapas del proceso de análisis crítico. Ellos evalúan su propio trabajo de danza y el trabajo de otros, reflejan en como la danza puede mejorar tanto el bienestar personal como la vida comunitaria, investigan las influencias artísticas y sociales en la danza, y exploran las posibilidades de un compromiso continuo con la danza.

- Fundamentos (C): Esta área abarca el cuerpo del conocimiento, comprensión, conceptos, convenciones y normas que crean un puntal y un contexto para la danza como una disciplina de arte. Comprender como mover el cuerpo humano y expandir su vocabulario de movimientos ayuda a los alumnos a desarrollar ideas de cómo y por qué la gente danza. Los alumnos inspeccionan los desarrollos y la historia de la danza y las convenciones de la danza alrededor del mundo. Al mismo tiempo, ellos aumentan su consciencia del ambiente artístico con respecto a asuntos de seguridad, ética y modos aceptables de conductas como artista, ejecutante y crítico.

Las expectativas generales son comunes para los cuatro años de la formación secundaria, y se organizan de la siguiente manera:

Para el ámbito A de Creación y Presentación:

A1. Proceso creativo: usarán el proceso creativo, elementos de danza y una variedad de fuentes para desarrollar terminología de movimiento.

A2. Coreografía y composición: combinarán los elementos de danza en una variedad de formas al componer creaciones de danza individuales y de grupo.

A3. Técnicas de danza: demostrarán comprensión de técnicas de danza y léxico de movimiento de una variedad de formas de danza del mundo.

A4. Ejecución: aplicarán habilidades en la presentación de danzas en una variedad de contextos y ejecuciones.

Para el ámbito B de Reflejo, Respuesta y Análisis:

B1. Proceso del análisis crítico: usarán el proceso de análisis crítico para reflexionar y evaluar los trabajos y actividades de danza propios y de otros.

B2. Danza y sociedad: demostrarán comprensión de cómo las sociedades actuales y pasadas utilizan o han usado la danza, y cómo la creación y visión de la danza beneficia a los individuos, grupos y comunidades.

B3. Conexiones más allá de la sala de clases: demostrarán comprensión del propósito y posibilidades de continuar comprometidos en el arte de la danza.

Para el ámbito C de Fundamentos:

C1. Fisiología y terminología: demostrarán comprensión y usarán una correcta terminología al referirse a la fisiología del movimiento relacionado con la danza.

C2. Contextos e influencias: demostrarán comprensión de los orígenes sociales, culturales e históricos y el desarrollo de formas de danza, incluyendo su influencia en cada uno y en la sociedad.

C3. Prácticas responsables: demostrarán comprensión de prácticas personales e interpersonales seguras, éticas y responsables en las actividades de danza.

Al interior de cada expectativa general se desglosan las expectativas específicas para cada ámbito y curso. Junto a éstas se encuentran sugerencias de trabajo que pueden realizar los docentes. Las orientaciones didácticas y evaluativas se expresan en la introducción al diseño curricular, ya que son generales para todos los ámbitos de la educación artística y para todos los cursos de la secundaria.

Para el caso de Ontario, se consideró para este estudio tanto las expectativas generales como específicas y la fundamentación expresada en los acápites introductorios.

## **6. Matriz de comparación**

### **6.1 Unidad de análisis, dimensiones y categorías**

La unidad de análisis de este estudio es el currículum de danza de la formación secundaria, y dado la información emanada de dichos dispositivos curriculares, se definieron las dimensiones –para agrupar la información- y las categorías –para reducir la información. Por tanto, se desprende lo siguiente:

#### Dimensiones

Las dimensiones definidas responden a aquellos macrotemas presentes en los diseños de los dispositivos curriculares, en relación a los ejes temáticos. De este modo, las dimensiones son las siguientes:

Danza en la educación: corresponde a aquellos elementos que develan la importancia de la danza en el proceso formativo y que aspectos preponderan en el currículum junto a la carga horaria definida.

Lenguaje disciplinar: corresponde a aquellos saberes que tienen relación con la disciplina de la danza sí.

Apreciación crítica: corresponde a aquellos elementos que se consideran para la crítica en relación a la disciplina de la danza y su vinculación con el contexto.

Creación/producción: corresponde a aquellos saberes que se relacionan con la creación y producción de la danza, para la construcción de frases y composiciones coreográficas.



Ámbito actitudinal: corresponde a la definición de elementos actitudinales presentes en los dispositivos curriculares. Tiene relación con los Objetivos Transversales.

### Categorías

La definición de las categorías se efectuó considerando elementos dados en la definición del currículum chileno y que a su vez son comparables entre las regiones. Estos son:

Supuestos teóricos: fundamentación de la danza en el currículum identificando las ideas fuerza que constituyen el ámbito teórico de los documentos, considerando los supuestos en relación a la importancia de la danza en la educación.

Plan de estudios: definen la organización del tiempo de cada nivel escolar. Consignan las actividades curriculares que los alumnos y las alumnas deben cursar y el tiempo semanal que se les dedica (MINEDUC, 2009).

Objetivos: son los aprendizajes que los alumnos y las alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Básica y Media. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados considerando que favorezcan el desarrollo integral de alumnos y alumnas y su desenvolvimiento en distintos ámbitos, lo que constituye el fin del proceso educativo (MINEDUC, 2009).

Contenidos de la asignatura: referido a qué se enseña indicando qué tipos de conocimientos del campo de la danza se enfatizan en el currículum, considerando aquellos saberes que son pertinentes abordar en cada uno de los cursos de la secundaria.

Considerando las dimensiones y categorías definidas y los conceptos claves emanados del marco teórico, se construyeron las matrices, las cuales fueron sometidas a juicio de experto para su validación.

## 7. Proceso metodológico

Una vez validada la matriz de comparación, se efectuó el proceso de análisis de la información a través del análisis de contenido con enfoque hermenéutico. Esto significó varias etapas antes de definir los hallazgos y la discusión final. Primero, se transcribió a las matrices toda la información emanada de los dispositivos curriculares organizando la información según las dimensiones y las categorías definidas, luego se realizó la descripción de la información por región. Una vez finalizada la descripción, se agrupó la información en relación a las semejanzas y diferencias encontradas en cada una de las dimensiones y categorías y se transcribieron a la matriz de semejanzas/diferencias para así nuevamente realizar la descripción de la información pero intencionada a la relación que se establecían entre las regiones. Finalmente, se realizó el proceso interpretativo de la información de manera general entre las regiones, dando paso a los hallazgos expresados en la discusión final, para cerrar el proceso con las conclusiones de este estudio.

Para establecer las relaciones entre las regiones, se utilizó los criterios de diseño curricular de Michael Schiro (2008)<sup>21</sup>, proponiendo cuatro momentos o consideraciones al momento de diseñar dispositivos curriculares. Estas consideraciones se vinculan principalmente con los contenidos delimitados en el área disciplinar, y son:

1. Alcance: se refiere a lo que se enseña y aprende, es decir que se observó en los dispositivos curriculares que tipos de conocimientos se enfatizaron, y en definitiva, que se enseña y para qué se enseña en el campo de la danza.
2. Secuencia: se relaciona con el orden y los criterios en que se organizan los contenidos dentro del dispositivo curricular. Cabe destacar que al separar los contenidos en las diferentes dimensiones, se observó el criterio definido al interior de la dimensión.

---

<sup>21</sup> Esta propuesta es una adaptación del ejercicio propuesto por Schiro, y se extrae de un trabajo realizado en el curso de Construcción y Gestión del currículum escolar en el marco del Magíster en Educación mención Currículum Escolar de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

3. Integración: se refiere a cómo se relacionan los contenidos con otras áreas disciplinares o contextuales, es decir cómo se vincula la danza con otras disciplinas como música, matemática u otros, y también si se relaciona con experiencias de vida, situaciones u otras instancias.

4. Continuidad: referida a como se establece la progresión del aprendizaje, es decir cómo aquellos conocimientos previos y futuros se vinculan, en pos del crecimiento continuo de los contenidos o el alcance. Esta continuidad puede darse al interior de cada curso o en la trayectoria de la secundaria.

Considerando los cuatro ejes antes mencionados, se realizó la descripción de los contenidos en cada una de las matrices, lo que dio paso al proceso interpretativo de la información y su vinculación con el marco teórico del estudio.

La matriz definida, se considera en primera instancia para describir cada región considerada en este estudio, y posteriormente realizar la comparación a través de la matriz de comparación. De acuerdo a ello, a continuación se indican las matrices por región y la matriz de comparación:

Dimensión	Categoría	Chile
		3° o 4° Medio
Danza en la educación	Supuestos teóricos	
	Plan de estudios	
Lenguaje disciplinar	Objetivos de aprendizaje	
	Contenidos de la asignatura	
Apreciación crítica	Objetivos de aprendizaje	
	Contenidos de la asignatura	
Creación / producción	Objetivos de aprendizaje	
	Contenidos de la asignatura	
Ámbito actitudinal	Objetivos de aprendizaje	
	Contenidos de la asignatura	

Dimensión	Categoría	Provincia de Buenos Aires					
		1°	2°	3°	4°	5°	6°
Danza en la educación	Supuestos teóricos						
	Plan de estudios						
Lenguaje disciplinar	Objetivos de aprendizaje						
	Contenidos de la asignatura						
Apreciación crítica	Objetivos de aprendizaje						
	Contenidos de la asignatura						
Creación / producción	Objetivos de aprendizaje						
	Contenidos de la asignatura						
Ámbito actitudinal	Objetivos de aprendizaje						
	Contenidos de la asignatura						

Dimensión	Categoría	Ontario			
		1°	2°	3°	4°
Danza en la educación	Supuestos teóricos				
	Plan de estudios				
Lenguaje disciplinar	Objetivos de aprendizaje				
	Contenidos de la asignatura				
Apreciación crítica	Objetivos de aprendizaje				
	Contenidos de la asignatura				
Creación / producción	Objetivos de aprendizaje				
	Contenidos de la asignatura				
Ámbito actitudinal	Objetivos de aprendizaje				
	Contenidos de la asignatura				

Regiones	Dimensiones	Categoría	Semejanzas	Diferencias
Chile, Provincia de Buenos Aires y Ontario	Danza en la educación			
		Supuestos teóricos		
		Plan de estudios		
	Lenguaje disciplinar			
		Objetivos de aprendizaje		
		Contenidos de la asignatura		
	Apreciación crítica			
		Objetivos de aprendizaje		
		Contenidos de la asignatura		
	Creación/ producción			
		Objetivos de aprendizaje		
		Contenidos de la asignatura		
	Ámbito actitudinal			
		Objetivos de aprendizaje		
	Contenidos de la asignatura			

## **VIII. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: DISCUSIÓN FINAL**

La información comparada respecto a los tres currículos considerados para este estudio, en relación al currículum de danza de la formación secundaria, dan cuenta tanto de semejanzas como diferencias entre ellas, y cómo los conocimientos disciplinares de este campo se desarrollan durante la formación de los jóvenes en las escuelas. Esto permite evidenciar algunos aspectos respecto a cómo se sitúa Chile dentro de la discusión, ya que si bien la danza es un área que está débilmente presente en el currículum nacional, es posible identificar que en sus líneas generales trata temas comunes respecto a las otras dos regiones, Provincia de Buenos Aires y Ontario, pero que a partir de estas mismas semejanzas se observan también diferencias.

Los resultados se expondrán a continuación según los ámbitos definidos en la organización de la matriz.

### Supuestos teóricos

Para el caso de los supuestos teóricos, existen convergencias que son fundamentales entre las regiones pero también diferencias que indican distintas miradas respecto al proceso de la danza como disciplina formativa. En Ontario los supuestos son generales tanto para el ámbito de la educación artística como para todos los cursos de la secundaria, ante lo cual puede interpretarse que el desarrollo del ámbito artístico, como experiencia educativa, tiene un fundamento transversal a todas las disciplinas en tanto forma sujetos, experiencia que vincula no sólo conocimientos disciplinares, sino que además fomenta la interrelación entre las mismas artes, las artes con otros campos del saber –cómo es física, historia, matemática- pero además con las experiencias propias del estudiantes, sus intereses y convicciones, junto a establecer relaciones con el contexto social, cultural, histórico, local y del mismo espacio escolar de los jóvenes, fomentando entre otros, aspectos



actitudinales, como la tolerancia, el respeto, la crítica, la aceptación de la diversidad, aspectos que también fomenta Provincia de Buenos Aires. Ahora bien, las dos regiones mencionadas, fomentan el aprendizaje de danzas folclóricas y de producción nacional, valorando de esta manera las obras propias del país. Este aspecto no es menor, ya que devela un proceso crítico y reflexivo de parte de los estudiantes para entender y apropiarse de aquellos elementos identitarios y culturales, pero además comprender lo que sucede en el mundo de manera social e histórica; ante lo cual, el Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2011) de la Provincia de Buenos Aires declara que:

La Orientación en Arte busca generar estrategias para fomentar la apropiación del patrimonio cultural local y las variedades de experiencias artísticas asociadas al mismo; preparar para un consumo crítico de las diferentes manifestaciones, y una práctica reflexiva como productores donde los estudiantes puedan formarse como partícipes activos de su cultura, involucrados con la memoria social e histórica” (pp. 14).

Según lo declarado, hay tres aspectos relevantes del estudio de la danza en los contextos sociales, que si bien se especifica en Provincia de Buenos Aires, se vincula con lo expresado por Ontario: apropiación de la cultura, práctica reflexiva y memoria social e histórica. Estos aspectos son tratados a través de aquellas unidades, ejes y contenidos que tienen relación con la apreciación crítica, como por ejemplo en quinto año de secundaria en la Provincia de Buenos Aires, dentro del núcleo temático “Contextualización sociohistórica de obras de danza”, uno de sus contenidos es “La danza y su contexto sociohistórico. Análisis de obras de danza pertenecientes a diferentes estilos y épocas: semejanzas y diferencias. Aspectos innovadores y tradicionales de la obra. Reconocimiento de los componentes del lenguaje, análisis comparativo entre diferentes producciones” (Dirección General de Cultura y Educación, 2011, pp.85), instancia donde se vinculan tanto aquello aprendido a través el lenguaje disciplinar como lo que sucede en la sociedad en relación a la danza, re-mirando y re-interpretando tanto el mundo social como el personal, porque ambas regiones resaltan no sólo la valoración, respeto y

aceptación de obras producidas por artistas locales e internacionales, sino también aquellas producidas por los mismos estudiantes, lo que fomenta aspectos actitudinales y la diversidad, a partir de lo cual se infiere que el desarrollo de la danza en contextos escolares no sólo pretende abordar conocimientos disciplinares de este campo, sino además se desarrolla el respeto, tolerancia y aceptación de los otros, evidenciando el tipo de sujeto que se quiere formar mediante las decisiones plasmadas en el currículum de danza, porque no debemos olvidar que el currículum escolar es una construcción social y selección cultural considerando lo que debe ser enseñado a los estudiantes, donde confluyen influencias políticas, ideológicas, sociales y económicas, precisamente sobre la base de las ideas de identidad y del tipo de sujeto que se quiere formar [Goodson (1995)], Da Silva (1999); Sacristán (2010); Girtz & Palamidessi (2011)]. Estas ideas se explicitan de forma general en el currículum de danza en Chile, referidas en la unidad de apreciación crítica y lo que se declara en los Objetivos Fundamentales Transversales, pero al tratarse de manera general no hay una profundización en aquellos conocimientos y habilidades que fomentan y potencian el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo respecto a la danza y su vinculación con la sociedad y el entorno. Por ejemplo, en la unidad de apreciación crítica sólo aborda los contenidos de hitos históricos de la danza en Chile y la apreciación de manifestaciones de danza en diferentes formas (vivo o audiovisual) junto a que en los supuestos teóricos hace alusión al proceso de relación de la danza con los sentimientos y emociones, donde el actuar se convierte en vivencia tomando posición ante el mundo. De esta manera no ahonda en la danza como proceso crítico y reflexivo, donde para el caso de Ontario profundiza en que a través de la danza los estudiantes aprenden sobre sí mismos, su entorno y sus relaciones con los otros y Provincia de Buenos Aires declara que mediante el estudio de la danza los estudiantes aprendan, reconozcan y reflexionen sobre los aspectos propios de la danza como disciplina, como se vincula con sí mismo, los otros y el entorno social.

Por otra parte, Chile y Provincia de Buenos Aires consideran como metodología de enseñanza tanto la imitación o repetición como la exploración, junto a que mediante el

movimiento los jóvenes expresan sus ideas y sensaciones. Si bien son semejanzas, dentro de ella se evidencian diferencias sustanciales. Para el caso de Provincia de Buenos Aires, en relación a la última idea, la danza fomenta en los jóvenes la toma de decisiones, la construcción de una imagen corporal, de identidad y aporta en un proceso complejo desde los ámbitos psicológicos y emocionales, a diferencia de Chile que declara que a través de la danza los jóvenes eliminan bloqueos, tensiones e inhibiciones psicológicas. Es decir que ambas regiones apuntan a los “efectos benéficos” de esta disciplina (Laban, 1978) pero desde diferentes concepciones.

Por otra parte, Provincia de Buenos Aires declara en sus fundamentos teóricos contenidos relevantes para el proceso educativo de los jóvenes y que se desarrollan en cada uno de los cursos de la secundaria, como son los procesos de reflexión e investigación para la creación coreográfica, la búsqueda de diferentes procedimientos para interpretar y elaborar el movimiento, estudiar conocimientos disciplinares técnicos como son el cuerpo, tiempo y espacio; fomentar el trabajo orgánico del cuerpo, dónde prime la consciencia corporal por sobre el virtuosismo y que los estudiantes vivencien la danza desde tres roles: como intérprete, como coreógrafo y como público. Por tanto, el proceso crítico y reflexivo respecto al quehacer de la danza es una idea fuerza en el currículum de danza, donde esta re-lectura de la disciplina traspasa la idea respecto al desarrollo técnico y estilos de la danza.

Dentro de este escenario, Chile declara en sus fundamentos ideas que si bien se relacionan con algunos aspectos antes mencionados, se explicitan de manera general, pero además indica elementos que no son explícitos en las otras dos regiones, como es lo que Varela et al. (1997) llama la “acción corporizada”, es decir que todo aquello que el estudiante experimente y viva lo hará a través del cuerpo, debido a que la danza crea consciencia del cuerpo propio, desarrolla habilidades motoras y controla funciones de control como es la autorregulación de aquellas acciones corporales vinculadas a las propias motivaciones de los estudiantes, y esto no es menor, ya que como indica Damasio (2010) primero somos y

luego pensamos, y la idea del somos se vincula en el desarrollo de la consciencia, consciencia adquirida a través de la experimentación corporal.

Entonces, si bien existen diferencias entre las tres regiones, todas declaran que la danza se trabaja a través de la exploración, experimentación, desarrollo de consciencia y la búsqueda de un lenguaje propio (Laban, 1978; Stokoe, 1974) mediante el cual se construye conocimiento a través, precisamente, de este trabajo corporal porque vincula procesos sociales, procesos personales, procesos críticos, procesos creativos, dando cuenta precisamente de aquello que declaran Damasio (2010) y Varela et al. (1997) respecto a que el cuerpo es una base de referencia para la mente, y que el conocimiento se construye a través de la experiencia corporal. Dentro de esta escenario, Provincia de Buenos Aires y Ontario profundizan en estas ideas centrales, y Chile sólo las menciona de manera general.

En la siguiente tabla se especifican algunas de las ideas señaladas en los dispositivos curriculares, ideas que están transcritas textual y resumidamente, y dan cuenta de los elementos centrales que fundamentan la inserción de la danza dentro de la educación:

Tabla nº1<sup>22</sup>: Ejemplos Dimensión Supuestos Teóricos

Chile	Provincia de Buenos Aires	Ontario
La danza incorporada a la educación contribuye a crear conciencia del “cuerpo propio” a reconocer las capacidades y habilidades motoras y coordinativas y con ello, las funciones de control y regulación de las acciones	-(...)que los jóvenes no solamente conozcan y bailen las danzas folklóricas argentinas, sino también las de otros países de Latinoamérica o de otras partes del mundo, que se reconozcan, consideren y aprovechen en las clases el material de movimiento de las danzas pertenecientes a los contextos juveniles, que puedan elaborar sus propias producciones de movimiento y que en todos los casos esté presente la reflexión en torno a los	A través de la participación en las artes, los estudiantes pueden desarrollar su creatividad, aprender sobre su propia identidad, y desarrollar conciencia de sí mismo, confianza en sí mismo, y una sensación de bienestar

<sup>22</sup> Ver anexos para información mas detallada de las regiones

<p>corporales; todo ligado, inseparablemente, a las motivaciones (...)la educación de danza contribuye a las funciones y procesos psicológicos pues en la danza están involucradas las sensaciones (...)desarrolla la voluntad, la memoria, la atención, la imaginación y el pensamiento (...) Fundamental es la relación de la danza con los sentimientos y emociones, pues al ser una forma de conocimiento tanto del mundo como de sí mismo, su (...) actuar se convierte en vivencia(...) Recordemos a este respecto, que el maestro Claudio Arrau, aún para la formación de músicos, postulaba la inclusión de la danza “debido a su acción liberadora en la supresión de bloqueos, tensiones e inhibiciones psicológicas y gracias a que posibilita la toma de conciencia de los sentimientos y expresarlos corporalmente”.</p>	<p>elementos presentes en cada danza, así como las formas y contextos de producción.  -Para los adolescentes y jóvenes es necesario comunicar sus ideas y ser escuchados ya que abordar la danza desde este criterio abrirá la posibilidad de que cada alumno/a o grupo de alumnos/as tome decisiones sobre qué quiere decir y cómo quiere decirlo desde el lenguaje del movimiento.  -La asignatura pretende que los estudiantes reconozcan, experimenten, reinterpreten y utilicen los componentes del lenguaje de la danza. Esto implica también la aproximación a los procedimientos que se utilizan en la organización del movimiento para la producción de discursos corporales  -El acento está puesto en el análisis coreográfico puesto en diálogo con la propia producción, en tanto no se trata de un espacio curricular que responda exclusivamente a aspectos de la historia de la danza, ni que deba abordarse de manera lineal y cronológica. Aunque la contextualización histórica es una parte importante del enfoque propuesto para el análisis de obras de danza, el trabajo no debe reducirse exclusivamente a eso; apuntará también hacia las relaciones entre los contextos culturales que dieron origen a esa obra y a sus implicancias en los modos de producir  -Esta asignatura propone investigar y explorar los elementos del lenguaje a partir de la improvisación, así como brindar las herramientas y los procedimientos coreográficos para la creación de discursos corporales  -Además, es importante que en la clase se pueda implementar la reflexión y la crítica ante las producciones propias y ajenas.</p>	<p>En la producción de sus propias obras, los estudiantes comunican sus ideas, junto al desarrollo de habilidades artísticas y el juicio estético.  La apertura que se fomenta mediante el estudio de las artes ayuda a los estudiantes a explorar y apreciar la cultura de los diversos pueblos de Canadá(...) Los estudiantes aprenden que la gente utiliza las artes para grabar, celebrar y transmitir a las generaciones futuras sus historias personales y colectivas y los valores y tradiciones que nos hacen únicos como canadienses.  Enlaces también se pueden hacer entre las artes y otras disciplinas(...) Los estudiantes de danza pueden hacer uso de los principios científicos de movimiento físico en su coreografía  Ideas subyacentes del Currículo de Artes: Desarrollo de la creatividad, comunicación comprensión de la cultura, hacer conexiones (con otras áreas, obras de arte, dominios cognitivos, entre otros)</p>
---	---	--

## Plan de estudios

En el plan de estudios de la disciplina se observa precisamente lo expresado en los supuestos teóricos, ya que para el caso de Provincia de Buenos Aires, la danza tiene diseños curriculares para todos los cursos de la secundaria, aumentando su carga horaria anual según la modalidad en la que esté, es decir que para los tres primeros años el total de horas anuales es de 72 horas (2 horas semanales) y luego a partir de cuarto año dónde los y las estudiantes eligen la disciplina que profundizarán en los tres años siguientes aumentando a 144 horas anuales para cuarto año (4 horas semanales) y 216 horas anuales en quinto y sexto año (6 horas semanales), a diferencia de Ontario dónde declara un plan de estudios igual para los cuatro años de la secundaria incluso con la elección de modalidad. Ahora, para el caso de este estado, tiene un sistema de créditos dónde estipula sólo la cantidad mínima de horas anuales que deben dedicarse a la asignatura, con valoración de 1 (UN) crédito que equivale a 110 horas anuales. Chile por su parte, declara un plan de estudios con una carga anual de 117 horas anuales, distribuidas temporalmente en cuatro horas semanales, pero además indica una distribución en semanas, evidenciando que conocimientos disciplinares releva por sobre otros.

En este sentido, Chile asigna una mayor carga horaria a los conocimientos del ámbito disciplinar, a diferencia de Provincia de Buenos Aires que resalta el proceso creativo. Ontario, al considerar un plan de estudios con carga horaria mínima, no explicita que conocimientos o áreas fomenta por sobre las otras. Por tanto, para Chile hay una mayor tendencia a lo disciplinar y Provincia de Buenos Aires hacia la creación, develando aspectos sobre qué ámbitos de la danza son fundamentales que los estudiantes desarrollen en su vida escolar en la disciplina, dando cuenta del foco hacia dónde apunta el aprendizaje.

Tabla n°2<sup>23</sup>: Resumen Plan de Estudios por región:

Chile	Provincia de Buenos Aires	Ontario
Total de 117 horas, perteneciente a un solo año de formación en la enseñanza secundaria	Primer año: 72 horas Segundo año: 72 horas Tercer año: 72 horas Cuarto año: 144 horas Quinto año: 216 horas Sexto año: 216 horas	De primer a cuarto año de la secundaria, establecen un mínimo de 1 (un) crédito correspondiente a 110 horas anuales

Las perspectivas teóricas en relación a la danza declaradas en los dispositivos curriculares, indican y delimitan los enfoques y los conocimientos que se relevan en el currículum de danza de las tres regiones. En este sentido, los conocimientos disciplinares son una base fundamental para el trabajo de esta área, definiendo los contenidos a tratar y los elementos que se relevan para ser desarrolladas por los estudiantes. De acuerdo a ello, las semejanzas y diferencias de las regiones se dan tanto en los objetivos como en los contenidos de la asignatura.

#### Lenguaje disciplinar: objetivos y contenidos de la asignatura

Ontario y Provincia de Buenos Aires, enfatizan en sus objetivos el logro de la expresividad del cuerpo y su relación con el espacio y la música, junto a utilizar y comprender el vocabulario técnico de la danza aplicado a la interpretación, con la finalidad de mejorar el desarrollo de habilidades al momento de bailar o interpretar obras, habilidades que sean propias de los estudiantes interpretándolas en una variedad de contextos y presentaciones. Por ejemplo, uno de los contenidos de Ontario en relación a este aspecto es “organizar y presentar secuencias extendidas utilizando el vocabulario y técnicas de danza de una forma de danza identificada” (Ontary Ministry of Education, 2010, pp.60)

<sup>23</sup> Ver anexos para información mas detallada de las regiones

Ontario por su parte, además de los objetivos mencionados, espera que los estudiantes aborden la técnica de distintas danzas del mundo y comprendan la fisiología del movimiento para mejorar y entender el movimiento al momento de bailar, evidenciando un enfoque técnico respecto a la enseñanza de la danza en las escuelas. Pero Provincia de Buenos Aires, también tiene esta mirada técnica del campo de la danza como disciplina formativa donde espera que los estudiantes a lo largo de los seis años de la secundaria comprendan, identifiquen y reconozcan sus posibilidades de movimiento para la comunicación y expresión, los elementos base del aprendizaje de la danza como es el cuerpo, el espacio, la energía, el peso, entre otros; pero también resalta un elemento que de alguna manera confluye estos contenidos y se vincula con los procesos de apreciación crítica y principalmente con la creación y producción: la construcción de un discurso corporal propio y que mejoren constantemente la capacidad interpretativa para que el receptor de la obra pueda entender aquello que se quiso decir con la obra de danza.

Esto no es menor, porque finalmente se espera no sólo que los estudiantes desarrollen un lenguaje o una forma de moverse personal, sino que supone un profundo proceso crítico y reflexivo, porque ese discurso va más allá del simple hecho de movilizarse, sino que detrás hay un sentido, una finalidad, una intención. Este escenario dista mucho de lo que sucede en Chile, ya que frente al escenario internacional, respecto a este punto, está en una clara desventaja. Los objetivos del currículum de danza son comunes con los de teatro debido a su connotación de “artes escénicas”, por lo mismo no hay una profundización ni una orientación específica del área salvo por las diferenciaciones que se realizan en los correspondientes programas de estudio dónde aparecen los contenidos específicos de cada área, ante lo cual es preciso poner el acento para futuras propuestas curriculares, porque no hay una finalidad específica para la danza y se tensiona con los argumentos expresados en las perspectivas teóricas, siendo de esta manera -por la razón mencionada- los objetivos muy generales.



Finalmente dentro de los objetivos, Provincia de Buenos Aires tiene un acento especial respecto al aprendizaje y comprensión de danzas tradicionales argentinas y cómo en ella se reflejan procesos sociales vinculándolas además con los discursos corporales propios.

Aun cuando la enseñanza de la danza no tiene como foco la formación de futuros bailarines es importante desafiar a los estudiantes, y sólo considerar la exploración y sensibilización corporal no sería apropiado ni pertinente, incluso lo señalan autores como Rudolf von Laban y David Le Breton, expresando que en la enseñanza de la danza debe estar presente el trabajo técnico, encausando el proceso hacia algo más acabado, aportando además a la imaginación y robusteciendo la memoria kinética. En este sentido, Le Breton (2005) expresa que desde esta perspectiva el trabajo técnico de la danza se sostiene en una permanente reflexividad respecto al trabajo corporal, por tanto los estudiantes deben pensar, entender, reflexionar, crear, construir. El enfoque de los objetivos develan y materializan los contenidos que se tratarán para conseguirlos, y en este sentido, existe una coherencia y pertinencia al interior de los diseños curriculares. Las tres regiones instalan el cuerpo y sus capacidades y posibilidades de movimiento como piedra angular del proceso de la danza en la educación, es decir que todas apuestan por el desarrollo corporal como fuente primaria e insumo fundamental para todos los otros procesos que se dan en el curso. Si bien existe una obviedad respecto a este punto, es importante destacar que el sujeto se apropia de su existencia a través del cuerpo (Le Breton, 2010) mediante una serie de arbitrios culturales (edad, condición social, sexo, entre otros) y para conocer el cuerpo, como diría Merleau Ponty, es necesario vivirlo. Por lo mismo los contenidos que se desarrollan en la disciplina de la danza apuntan a experimentar la danza como, valga la redundancia, experiencia a través del movimiento, porque toda experiencia en primera instancia pasa por el cuerpo (Varela et. Al, 1997, Damasio, 2010).

De acuerdo a lo anterior, hay ciertos elementos que convergen respecto a los contenidos en las tres regiones: todos consideran el trabajo de la consciencia corporal, consciencia espacial, la exploración de las posibilidades de movimiento, la expresividad, la búsqueda

de un lenguaje corporal propio, el estudio del cuerpo como un todo y como partes y la relación del cuerpo y del movimiento con la energía y la música. Pero el acento está dado en las diferencias encontradas entre las regiones y como Chile se sitúa frente a este proceso. Para Provincia de Buenos Aires y Ontario es importante no sólo abordar los elementos constitutivos de la danza sino que además los estudiantes mejoren aquellos elementos que tienen relación con la interpretación, a través de abordar en las clases la limpieza técnica, la proyección del movimiento y tener claridad respecto al léxico de la danza, lo que se traduce en una mejor calidad interpretativa comprendiendo además la intención que darán al movimiento entregando un mensaje claro a los espectadores, lo que supone además un proceso reflexivo respecto al mismo, a diferencia de Chile que sólo se enfoca en que los estudiantes desarrollen aptitudes histriónicas respecto a la expresividad del movimiento declarando que “se trata de motivarlos hacia el descubrimiento del valor expresivo del cuerpo propio en movimiento, proyectando en una lúdica danza su relación con el espacio, la energía y el tiempo, la incorporación del sonido a sus movimientos, así como también el despliegue de sus aptitudes histriónicas y su musicalidad” (MINEDUC, 2002, pp. 129), sin profundizar más allá entendiendo que no hay una vinculación con procesos reflexivos respecto al cuerpo y el movimiento.

Además Ontario y Provincia de Buenos Aires consideran dentro del proceso formativo de los jóvenes la utilización de espacios no convencionales, esto quiere decir que no sólo se presenten obras en salas de teatro o espacios con similares características, sino que además pueden experimentar la danza en plazas, calles, edificios u otros espacios y lugares que los mismos estudiantes puedan considerar para sus producciones coreográficas, independiente del formato que lo realicen. De esta manera, la experiencia de la danza va más allá de aquellos aspectos que tradicionalmente se consideran en este campo artístico, como es la puesta en escena en teatros o lugares que habitualmente se consideran sin ampliar la mirada hacia otros espacios como el caso de Chile, sino que la disciplina de la danza sea una herramienta de comunicación y los estudiantes la pueden utilizar en relación

a sus propios intereses y motivaciones. En definitiva, es un constante proceso de construcción y desconstrucción del lenguaje del movimiento.

Pero Chile, respecto a este escenario, enfatiza más que las otras dos regiones aquellos contenidos de la danza que se vinculan con la exploración y sensibilización, por tanto, la relación del estudiante con su corporalidad es fundamental dentro del proceso formativo, investigando-se, mirando-se, sintiendo-se constantemente y cómo diferentes estímulos pueden conducirlos a diversos caminos de aprendizaje, descubriendo nuevas maneras de moverse, buscando el sentido en ellas. Por su parte Provincia de Buenos Aires apuesta por un estudio más acabado y técnico respecto a la exploración del movimiento, como por ejemplo los apoyos corporales y el peso corporal, pero resalta el estudio de las danzas folclóricas argentinas, como se mencionó en párrafos anteriores, y de la constante mirada hacia sí mismo, hacia su cuerpo y su movimiento como base para la construcción de un discurso personal y su capacidad de interpretar de manera clara este discurso. Ontario, también se enfoca en elementos técnicos como es la comprensión de diferentes formas de danzas y sus correspondientes estilos, el estudio de la biomecánica, el desarrollo de la memoria kinética, mejorar la capacidad interpretativa y todo lo que ello conlleva; pero además releva aspectos actitudinales como es llevar una vida saludable, ocupar correctamente el vocabulario de la danza y desarrollar actitudes acordes a un intérprete, coreógrafo o director según el rol que desempeñe en las obras de danzas.

Si bien los objetivos del curso expresaban semejanzas y diferencias, éstas se dan principalmente por los niveles de profundización en las tres regiones; a partir de los contenidos declarados en los dispositivos curriculares, se van develando aquellos conocimientos disciplinares que dan cuenta de cómo la danza se aborda en la formación secundaria, diferencias que dialogan con las perspectivas teóricas declaradas. Las generalidades expresadas en los objetivos de Chile, se evidencian en la generalidad de sus contenidos disciplinares, pero no debemos olvidar que Chile tiene una propuesta curricular

para un solo curso de la secundaria, a diferencia de Ontario y Provincia de Buenos Aires que son para toda la secundaria, permitiendo así profundizar en la disciplina.

A pesar de esta clara desventaja de Chile frente al escenario internacional, el alcance curricular para las tres regiones plantean lo expresado por Laban y Stokoe en relación a que los estudiantes deben experimentar el trabajo corporal y encausarlo hacia la búsqueda de un lenguaje corporal propio, dando cuenta de las influencias sociales e ideológicas, tal como lo plantean autores como Terigi, Tadeo da Silva y Benavot & Bravlasky, respecto al tipo de sujeto que se quiere formar a través del proceso educativo, dónde la apuesta de estas tres regiones apunta a un sujeto crítico y reflexivo, donde prime la sensibilización e investigación de la danza y como a través de las mejoras en la interpretación el mensaje a comunicar será más claro para el espectador, independiente de las diferencias en el ámbito técnico de la danza, permitiendo que la experiencia se traduzca en conocer nuevas maneras de expresión y comunicación, desarrollen competencias individualmente, imaginen, creen, experimenten (Ros, 2003), concretado en lo que Le Breton (2005) refiere respecto a este campo disciplinar: “la danza es infinita, pues encarna siempre provisoriamente un segmento de la infinitud posible de recursos corporales. Ella transforma el cuerpo en instrumento de conocimiento y de lenguaje, en un campo de sensaciones” (pp.105).

De esta manera, la experiencia educativa de los jóvenes que optan por la danza dentro de su proceso formativo, conduce al estudiante a fomentar esta idea más integral de la educación, dónde no sólo se desarrolle la mente, sino además la corporalidad, pero no desde los principios de la educación física –que como se mencionó en el marco teórico apunta al desarrollo de habilidades motoras principalmente- sino desde el cuerpo consciente, el cuerpo expresivo, el cuerpo como mediador de la experiencia con el mundo, en otras palabras, el desarrollo corporal desde el Leib, y no desde el Körper (Husserl citado en Gallo, 2009).

De acuerdo a lo anterior, y mediante la tabla n°3<sup>24</sup>, es posible identificar algunas semejanzas y diferencias, a través de algunos objetivos y contenidos expresados en los diferentes dispositivos curriculares:

Tabla n°3: Ejemplos Dimensión Lenguaje Disciplinar

Chile	Provincia de Buenos Aires	Ontario
<p><u>Objetivos:</u> Expresarse dramáticamente en forma individual y colectiva, mediante el conocimiento y la utilización del cuerpo, la voz y la emoción, en relación al espacio, los objetos, la música y el texto dramático</p> <p><u>Contenidos:</u> Conciencia corporal: Exploración del cuerpo como un todo, por partes y la relación entre ellas/ Sensopercepción: estímulos de los sentidos cinestésico, táctil, auditivo, visual, gustativo, otros/ Postura: alineación corporal, eje corporal, regulación tónica, ajuste corporal y respiración/ Coordinación y equilibrio: estática y dinámica/ Interacción entre cuerpo-energía y fuerzas externas: reales e imaginadas / Flexibilidad, fuerza, resistencia, agilidad, velocidad. /</p>	<p><u>Objetivos:</u> Reconozcan sus posibilidades y dificultades corporales/ Reconozcan los elementos constitutivos del lenguaje corporal: cuerpo, tiempo, espacio, calidades del movimiento e intención comunicativa, desde su identificación conceptual en términos globales y desde la utilización en la interpretación y elaboración de discursos corporales/ Utilizar con fluidez los elementos constitutivos del lenguaje/ Interpretar adecuadamente las danzas folclóricas abordadas en el año y profundizar la investigación de las coreografías y del lenguaje corporal para desarrollar producciones propias a partir de la ampliación de los recursos técnicos, expresivos, analíticos y específicos del código folclórico/ Utilizar la terminología precisa de la danza.</p> <p><u>Contenidos:</u> Esquema e imagen corporal/ Percepción del cuerpo en quietud y en movimiento/ Los apoyos corporales/ Tono muscular/</p>	<p><u>Objetivos:</u> Técnicas de Danza: demostrar una comprensión de las técnicas de danza y léxico de movimiento de una variedad de formas de danza del mundo/ Interpretación: aplicarán habilidades en la presentación de danza en una variedad de contextos y actuaciones/ Fisiología y Terminología: demostrarán una comprensión y uso de una terminología correcta cuando se refiere a la fisiología del movimiento cuando se refiera a la danza.</p> <p><u>Contenidos:</u> aplicar la comprensión de los vocabularios de movimiento/ demostrar la memorización y reproducción de secuencias de danza adecuadas a partir de estímulos verbales, visuales y / o auditivas/ crear y realizar composiciones que mezclan el vocabulario y técnica de formas de danza occidentales y no</p>

<sup>24</sup> Ver anexos para información mas detallada de las regiones

<p>Expresividad del movimiento: Relación espacio propio y espacio externo/ Intensidad: variaciones de la energía aplicada/ Velocidad/ Flujo: continuidad y discontinuidad/ Relación movimiento-sonido.</p>	<p>Alineación de segmentos corporales/ El cuerpo con relación al espacio, el tiempo, las calidades de movimiento y la comunicación/ Conciencia corporal/ El uso de espacios no convencionales, investigación de espacios simbólicos e imaginarios/ Esquema óseo/ Formas específicas de la comunicación en función del trabajo expresivo y creativo</p>	<p>occidentales/ utilizar una variedad de herramientas de la puesta en escena de formas cada vez más complejas o imaginativas para mejorar sus espectáculos de danza/ demostrar comprensión tanto intelectual como emocional de la intención artística y expresiva de un trabajo en los ensayos y actuaciones/ identificar y demostrar comprensión de las técnicas somáticas que mejoran la formación de la danza y el bienestar físico y emocional</p>
--	--	---

Apreciación crítica: objetivos y contenidos de la asignatura

Pero la danza dentro de la educación no sólo aborda los elementos constitutivos de ésta, sino además la apreciación crítica, ámbitos que están muy relacionados ya que mediante el estudio de los elementos técnicos de la danza los estudiantes van desarrollando una mirada diferente respecto a las obras que observan, porque entienden de movimiento debido a la relación y experiencia que han tenido en este campo.

En este sentido, los objetivos declarados por las tres regiones, coinciden en que es importante que los estudiantes reflexionen y emitan juicios críticos sobre las obras que abordan, valoren las influencias extranjeras pero también reconozcan el valor en las obras nacionales e identifiquen elementos propios de la identidad cultural. Ahora bien, para el caso de Ontario y Provincia de Buenos Aires, otorgan un rol fundamental a que los

estudiantes no sólo reflexionen, critiquen y valoren las distintas producciones coreográficas, sino que hay un elemento angular en este ámbito de la apreciación crítica: que los estudiantes comprendan los orígenes y los contextos sociales e históricos dentro de los montajes de danza, no sólo de danzas universales sino además de aquellas obras elaboradas en la escena nacional. Esto devela no sólo un acercamiento a elementos culturales e históricos propios de la conformación identitaria y social del entorno cercano, sino además los estudiantes se interiorizan en aquellas obras que dan cuenta de la realidad del país/contexto y cómo esos elementos han influenciado tanto la vida social como en su misma percepción respecto a la realidad, lo que a su vez influye en sus creencias y en sus propias producciones coreográficas. En este sentido, Chile también tiene una clara desventaja, porque los objetivos de este ámbito también son generales para teatro y danza, enfocándose en la revisión de aquellos hitos y precursores históricos de la escena nacional. Dada la distribución temporal, es poco el tiempo destinado para profundizar en los temas antes mencionados.

De esta manera -y considerando los objetivos de la asignatura- respecto al alcance curricular, las tres regiones convergen precisamente el estudio de la historia de la danza dentro del mismo país, cómo fueron y son influenciadas por el contexto y cómo a partir de ello se configuran elementos identitarios y las formas de conocer y concebir la danza, junto al estudio de diferentes estilos y la construcción coreográfica en diversos espacios y formatos.

Ahora bien, las mayores diferencias encontradas en el alcance tienen relación con algo ya expresado anteriormente: el nivel de profundización de los contenidos, porque para el caso de Ontario tiene como elementos centrales el estudio del contexto, de las influencias, de las danzas nacionales y de danzas extranjeras, cómo se han desarrollado en diferentes estilos y épocas y cómo influyen en la construcción e interpretación de obras de danza de los mismos estudiantes, desafiando límites culturales, sociales y estereotipos; para Provincia de Buenos Aires vincula la apreciación estética con la construcción del discurso

coreográfico, la forma y el contenido comparando diferentes obras y estilos de danza, evaluando elementos como la fluidez, la temática, la forma de composición, entre otros, la confrontación de lo tradicional con la innovación y lo académico con lo popular, considerando obras de danza argentinas y latinoamericanas principalmente. Respecto a Chile, se enfoca en el estudio de los hitos importantes de la danza y “mi historia personal de la danza”, dónde el estudiante revisa su propia experiencia en este campo artístico.

Aunque todas las regiones tienen temas similares respecto a la apreciación crítica, existen algunos elementos divergentes en el alcance curricular y que son importantes mencionar. Por ejemplo, Ontario, aborda como coreógrafos y artistas de la danza temas ambientales en sus producciones coreográficas, o también como las comunidades locales han evolucionado a partir de elementos artísticos, políticos, ambientales y sociales. Provincia de Buenos Aires considera el estudio de la danza dentro y fuera del contexto de la escuela, la danza como patrimonio regional, nacional y universal, danzas de pueblos originarios, la danza como espectáculo identificando las tensiones que se dan al interior de, por ejemplo, las danzas folclóricas tradicionales y las danzas folclóricas escénicas, conceptualizar lo que es la danza y el rol del cuerpo en lo social y en la danza. Por tanto, se evidencian criterios y posturas respecto a cómo observar y criticar las obras, algo que en el currículum de danza chileno no está presente. Y esto no es menor, porque se han realizado en Chile programas para la apreciación crítica de la danza como fue la escuela de espectadores de la danza impartida por el Instituto Chileno Norteamericano y actualmente está el programa de Formación de Audiencias y el taller de Jóvenes Críticos del Centro Cultural Gabriela Mistral, que mediante talleres se aprende en relación a la apreciación crítica de obras de arte en general, incluso es posible descargar de su página web un documento dónde estipulan criterios a considerar para la apreciación de danza<sup>25</sup>, criterios que no están definidos en el currículum de esta disciplina. Si bien el material es

---

<sup>25</sup> La guía para la apreciación de la danza se encuentra disponible en el siguiente link <http://www.gam.cl/docs/default-source/default-document-library/Material-Educativo/ficha-pedagogica-danza.pdf?sfvrsn=0>



posterior a la elaboración de este currículum, esto denota que existe una atomización respecto a las acciones realizadas en el ámbito de la educación de la danza, lo cual se presume no sólo porque no hay evidencias de documentos escritos respecto a esta información, sino que desde el proceso de aprobación del currículo de danza hasta la fecha no se ha realizado evaluación curricular ni ajustes que permitan mejorar este dispositivo.

Si bien la apreciación crítica es una de las vertientes de la danza, como disciplina formativa, para Bourdieu (1968) esto no es un simple y mero ejercicio sino que evidencia aquello que el sujeto sabe, es decir que la lectura que hace de las obras estará en función de aquello que conoce, implicando un proceso tanto de conocimiento como de reflexión para ir más allá de la literalidad en la obra. Por lo mismo, para Bourdieu, es importante que la escuela fomente la familiarización de los estudiantes con las obras de arte –desde edades tempranas- porque inculca en ellos una disposición para apreciar arte y acercarse a las manifestaciones artísticas mediante la valorización y la re-interpretación que hagan de ellas, propendiendo a que estas experiencias sean sostenibles en el tiempo, mediante el estudio de diversas expresiones para enriquecer su conocimiento en el campo de las artes, y porque además el autor considera que la escuela compensa aquella desventaja inicial en relación a aquello que no necesariamente recibe de su medio familiar como es el acercamiento a la cultura y las artes, siendo esta una de las deficiencias evidentes en nuestro país, porque en las Políticas de Fomento de la Danza 2010-2015, indican que hay una desventaja del campo de la danza respecto a otras manifestaciones artísticas porque, precisamente, las personas declaran no entenderla y por lo mismo la crítica recae principalmente en ello. Por tanto, una manera de fomentar y mejorar los mecanismos para abrir los espacios y cultivar esta disciplina en la sociedad es precisamente mediante la experimentación y enseñanza de la danza en las escuelas, otorgándole un espacio mayor al que actualmente tiene de forma masificada -que son las actividades extraprogramáticas o extracurriculares-, fomentando además el estudio de las danzas tradicionales, porque al deconstruirlas se develan fenómenos sociales y cómo hay una hibridación de diferentes

estilos, creencias, supuestos, que han conformado la danza nacional, situación que no está considerada en el currículum de Chile.

Por lo mismo el proceso de apreciación crítica fomenta la construcción de conocimiento vinculando el arte/la danza y los procesos sociales, históricos, políticos y contextuales como un elemento de transmisión de mensajes y códigos, y cómo ello se refleja tanto en la actualidad como en los mismos estudiantes.

A través de la Tabla n° 4<sup>26</sup>, es posible observar las semejanzas y diferencias entre algunos objetivos y contenidos de esta dimensión:

Tabla n°4: Ejemplos Dimensión Apreciación Crítica

Chile	Provincia de Buenos Aires	Ontario
<p><u>Objetivos:</u> Apreciar grandes hitos y precursores de la historia del teatro y la danza en Chile, por ejemplo, dramaturgos, directores, escenógrafos, coreógrafos, actores, bailarines, etc.; valorar las influencias nacionales e internacionales/ Valorar la contribución de las obras dramáticas y de danza; fundamentar y emitir juicios sobre sus aspectos estéticos y técnicos.</p> <p><u>Contenidos:</u> . Hitos históricos de la danza en Chile y su relación con</p>	<p><u>Objetivos:</u> Analicen rasgos generales de diferentes manifestaciones de danza con una mirada particular en torno a las producciones de origen folclórico que se aborden, tanto nacionales como de otros orígenes/ críticamente en torno a las manifestaciones que comprometen al cuerpo y al movimiento según diferentes contextos sociales, culturales y políticos/ Relacionar los contextos sociohistóricos de origen de las obras con los modos de producir y las temáticas que abordan/ Contextualizar históricamente distintas expresiones de la danza/ Reinterpretar y utilizar, en la propia producción,</p>	<p><u>Objetivos:</u> El Proceso de Análisis Crítico: utilizar el proceso de análisis crítico para reflexionar y evaluar los trabajos y actividades de danza propio y de otros/ Contextos e Influencias: demostrar una comprensión de los orígenes sociales, culturales e históricos y el desarrollo de formas de danza, incluyendo su influencia en cada uno y en la sociedad.</p> <p><u>Contenidos:</u> utilizar el proceso de análisis crítico para identificar y describir una variedad de formas de danza/ demostrar una comprensión de los orígenes y el desarrollo de</p>

<sup>26</sup> Ver anexos para información mas detallada de las regiones

<p>el contexto universal: “Mi” historia personal de danza/ La danza en diferentes sociedades. Pasado y presente/ Orígenes, significados y evolución de la danza en Chile/ La danza en el Chile de hoy: identidad, pertenencia e influencias (danza tradicionales, bailes sociales, danzas escénicas, otras)/ Apreciación de manifestaciones de danza en vivo y/o en soporte audiovisual: ¿Cómo observar danza?/ Interrelación dialéctica entre contenido y forma/ Formas de danza: normados, libres, mixtas/ Estilos, épocas, géneros, características, otras/ Valoración cultural de la danza.</p>	<p>procedimientos y recursos utilizados en diferentes obras/ Ejercitar una mirada crítica acerca de las producciones propias, de compañeros y de profesionales. <u>Contenidos:</u> El cuerpo y el movimiento en el contexto sociocultural próximo/ Registro contextualizado de diferentes manifestaciones del campo de la danza/ el contexto como productor de sentido. La danza en el contexto de la escuela y la danza fuera de la escuela/ Los procedimientos de la percepción analítica: observación, comparación, discriminación, análisis, selección, síntesis/ carácter funcional y social del lenguaje de la danza a través del tiempo/ Análisis comparativo de producciones coreográficas, atendiendo a los contextos históricos y socioculturales de realización/ Análisis de los recursos, procedimientos y herramientas utilizadas en función de la intención del discurso coreográfico/ La danza y su contexto sociohistórico. Análisis de obras de danza pertenecientes a diferentes estilos y épocas: semejanzas y diferencias. Aspectos innovadores y tradicionales de la obra. Reconocimiento de los componentes del lenguaje/ La danza en el siglo XXI. Estéticas contemporáneas.</p>	<p>una forma de danza dada/ identificar y describir formas en que los coreógrafos y artistas utilizan o han utilizado la danza para abordar las cuestiones sociales y ambientales/ utilizar el proceso de análisis crítico para comparar y contrastar dos obras coreográficas canadienses/ desarrollar y usar criterios estéticos para evaluar tanto el contenido como la fluidez o la expresividad de las composiciones de los estudiantes/ - criticar una obra en vivo o grabada por un artista de la danza en Ontario/ desarrollar criterios adecuados y utilizarlos para interpretar, analizar y evaluar tanto el contenido como la fluidez o la expresividad de una amplia gama de composiciones de los estudiantes/ demostrar comprensión del desarrollo clave de la historia de la danza de Ontario, incluyendo las contribuciones artísticas de los pioneros de la danza de Ontario/ describir la influencia de acontecimientos o situaciones globales, artísticas, sociales y políticas/ identificar, describir y comparar cómo se utiliza una variedad de</p>
---	---	---

	Nuevos escenarios para la danza. Hibridación de los lenguajes.	elementos y convenciones de la danza en una selección de géneros de danza de todo el mundo, y demostrar sus resultados a través del desempeño
--	--	---

#### Creación y producción: objetivos y contenidos de la asignatura

Ahora bien, existe un proceso en el campo de la danza donde confluyen todos los ámbitos antes mencionados y que unifican los conocimientos disciplinares que se enseñan del campo de la danza: el proceso de creación y producción.

El proceso creativo para Ros (2004) “es el resultado de una serie de simbolizaciones, vivencias y asimilaciones de conocimientos, es una síntesis de componentes cognitivos, afectivos, sociales e imaginativos” (pp. 4), por tanto se vinculan conocimientos, experiencias, creencias, vivencias en un solo producto artístico, idea que precisamente está relacionada con los objetivos declarados por las tres regiones para este ámbito, donde todo apunta a la búsqueda y desarrollo de un lenguaje corporal propio dado mediante el trabajo que han desarrollado los estudiantes en las clases de danza y tal como se menciona en las perspectivas teóricas de los dispositivos curriculares. Si bien este ámbito es fundamental, existen diferencias que precisamente evidencian la importancia que se le da al proceso creativo y la forma de abordarla, ya que dentro de lo amplio que puede ser, existen ciertos criterios que lo definen y posibles caminos que guían a los estudiantes en la composición coreográfica. Para el caso de Provincia de Buenos Aires, existe un mayor énfasis en los cursos terminales de la secundaria, donde la carga horaria definida aumenta considerablemente respecto a los niveles anteriores, donde para el caso de sexto año hay

destinadas 216 horas para el proceso de creación y producción, es decir que en este curso sólo se aborda este ámbito, profundizando considerablemente en aquellos conocimientos que se enfocan en la construcción coreográfica, definiendo en sus objetivos que los estudiantes desarrollen la producción del lenguaje corporal mediante la exploración, improvisación, interpretación, producción y reproducción de manera personal y grupal, investiguen nuevas formas y posibilidades de movimiento y mejoren la interpretación en función de hacer más inteligible el mensaje que quieren transmitir a través del movimiento. Ontario también considera dentro de sus objetivos los elementos antes señalados, a diferencia de Chile que indica que los estudiantes diseñen escenografía, iluminación, vestuario, maquillaje y sonido, abordando elementos que no están explicitados en los otros currículos y que son parte del proceso creativo en danza.

El alcance curricular para las tres regiones considera contenidos que se enfocan en la improvisación como insumo para la construcción de material de la obra de danza, la temática a tratar en la obra, la creación de frases de movimiento y sus posibles transformaciones en relación al espacio a utilizar y el trabajo con la música. Por su parte, Ontario y Provincia de Buenos Aires otorgan un valor fundamental a la interpretación y la utilización de categorías de análisis en los procesos de composición lo que permite estar siempre re-mirando la propia producción. En este sentido, Chile no fomenta estos aspectos en su dispositivo curricular, evidenciando lo mismo que en las dimensiones anteriores: la gran desventaja en relación al nivel de profundización y progresión del aprendizaje.

En este sentido, Ontario por ejemplo, fomenta también la capacidad de solucionar problemas en escena y la complejización del lenguaje mediante la improvisación; Provincia de Buenos Aires se enfoca además en el desarrollo del cuerpo propio, la composición coreográfica a partir de danza folclóricas, las etapas de una coreografía, la producción en espacios no convencionales, el discurso corporal en la obra de danza y la obra como producto no cerrado.

Entonces, la producción y creación coreográfica es un proceso que requiere tiempo y profundización precisamente para que los estudiantes reflexionen, cuestionen, investiguen, observen, critiquen, construyan, deconstruyan los procesos para generar tanto un discurso y un lenguaje corporal propio, como una herramienta de expresión y de conocimiento.

El proceso de producción coreográfica apunta al desarrollo de la creatividad de los estudiantes, la cual no es exclusiva del campo artístico, sino que toda acción del sujeto puede desarrollarse de manera creativa. En este sentido Ros (2004) declara “así llegamos a una importante conclusión pedagógica: es necesario ampliar la experiencia del niño si queremos brindarle una sólida base para su actividad creativa” (pp. 5), experiencia que puede ampliarse al incorporar la danza como disciplina formativa en las escuelas, porque la danza es lenguaje y su sustento -el cuerpo- habla a través del movimiento, idea que Stokoe (1990) y Terigi (1998) desarrollan considerando que

desde una mirada actualizada podemos considerar al Arte como un lenguaje, plasmado en el objeto de arte. El objeto de arte presenta un proceso de elaboración o conformación de un objeto material que, de acuerdo a la forma que recibe, expresa y comunica el contenido espiritual de manera objetiva. El hombre por medio del objeto de arte satisface sus necesidades estéticas de conocimiento, manifiesta su ideología, su subjetividad, su visión de la realidad. El objeto de arte le permite objetivar el vínculo existente entre su personalidad, la estructura cultural de la época y el medio social al que pertenece que de alguna manera lo condiciona, pero al que puede llegar a modificar. (Stokoe, P., 1990 y Terigi, F., 1998 citado por Ros, N., 2004, pp. 1).

Por lo mismo en el proceso creativo confluyen todas las experiencias y aprendizajes del campo de la danza en la formación de los jóvenes, dónde además aparecen otros ámbitos que tensionan o facilitan el proceso: las actitudes en relación al proceso.

En la tabla nº 5<sup>27</sup>, es posible contrastar algunas semejanzas y diferencias en relación a los objetivos y contenidos de esta dimensión:

Tabla nº5: Ejemplos Dimensión Creación y Producción

Chile	Provincia de Buenos Aires	Ontario
<p><u>Objetivos:</u> Crear textos dramáticos, diseñar y producir proyectos de escenografía, iluminación, sonido, vestuario, maquillaje, representándolos en obras de expresión dramática o danza</p> <p><u>Contenidos:</u> Proceso de creación coreográfica: concepción previa/ Composición coreográfica/ El proyecto de producción/ Plan de trabajo/ Producción de la “puesta en escena” propiamente tal (junto con el proceso de</p>	<p><u>Objetivos:</u> Desarrollen la capacidad para abordar distintos procesos de producción específicos del lenguaje corporal: procedimientos de exploración, improvisación, producción, reproducción e interpretación en el campo del movimiento tanto en contextos individuales como grupales/ Realicen lecturas de las producciones coreográficas propias, del grupo de pares y del entorno/ relacionar los elementos del lenguaje corporal en las producciones de danza, identificándolos y usándolos convenientemente en función del sentido del producto/ Ampliar las posibilidades de movimiento a partir de la exploración con los elementos que componen el lenguaje de movimiento/ Mejorar la capacidad de escucha y respuesta en el movimiento a partir de la improvisación/ Utilizar herramientas y procedimientos de la composición coreográfica en la creación de discursos propios/ Desarrollar la capacidad de discusión y consenso en la producción grupal.</p> <p><u>Contenidos:</u> Análisis de los discursos corporales. Registro e identificación de los elementos del lenguaje corporal y sus vinculaciones, en producciones propias, de los otros, del entorno/ La apropiación de los elementos característicos de distintas danzas folclóricas/ Ejercicios de composición vinculados a: la estructura del discurso/ Ejercicios de construcción y de</p>	<p><u>Objetivos:</u> El proceso creativo: usar el proceso creativo, los elementos de la danza, y una variedad de fuentes para desarrollar vocabulario de movimiento/ Coreografía y Composición: combinar los elementos de la danza en una variedad de formas al componer creaciones de danza individuales y de grupo.</p> <p><u>Contenidos:</u> utilizar los elementos de la danza para crear y llevar a cabo las frases de danza abstractas inspiradas en un tema de importancia personal/ crear y realizar frases complejas que combinen y manejen los elementos de danza en una variedad de formas/ utilizar los elementos de danza para generar y ejecutar</p>

<sup>27</sup> Ver anexos para información mas detallada de las regiones

<p>creación)/ Evaluación.</p>	<p>deconstrucción de coreografías folclóricas, investigación del movimiento por partes/ Los roles como intérprete, compositor y director. Los grados de abstracción, simbolización y metáfora de la producción. Consideración de la situación comunicativa y la propuesta estética del producto/ Formas básicas de composición coreográfica/ La improvisación como parte del proceso de creación. La selección y la síntesis del material/ Utilización de los aspectos centrales del lenguaje de movimiento en función de la improvisación en escena/ Improvisación como performance/ Elementos estructurantes en la improvisación: ciclos internos, selección instantánea, pregunta y respuesta. La estructura profunda del tema: lo fundamental y lo ornamental, tema y variaciones, aporte e incorporación de errores y accidentes/ Selección y síntesis del lenguaje en función de la obra/ Modos y métodos para generar el material. La experimentación e investigación en el movimiento/ El trabajo interdisciplinario/ Iluminación, escenografía y vestuario como elementos funcionales a la obra/ Traspaso de la obra al espacio escénico: las adaptaciones en relación con el espacio/ Evaluación de la obra</p>	<p>vocabulario de danza complejo a través de la improvisación y experimentación individual y en grupo/ generar y desarrollar soluciones para un problema de composición compleja y demostrar una solución en la presentación/ utilizar una variedad de formas coreográficas, estructuras y técnicas para crear y llevar a cabo obras de danza complejas/ crear una composición compleja de danza que explore un tema abstracto/ utilizar una variedad de enfoques de composición en el desarrollo de las creaciones de danza que exploren temas y estados de ánimo complejos y desafiantes</p>
-----------------------------------	---	--

### Ámbito actitudinal

El ámbito actitudinal actúa de forma transversal en el proceso de la danza como disciplina formativa en los jóvenes, y dado esto es pertinente resaltar algunos elementos importantes que aportan a la discusión respecto a esta área y su inserción en el campo educativo. Las



regiones dan importancia a la valoración del otro como sujeto y el contexto, dónde para el caso de Chile devela una actitud de respeto, tolerancia, reconociendo la individualidad y el cuidado de la propia corporalidad y la del otro, pero también fomenta en los jóvenes el reconocer sus fortalezas y debilidades, integrar lo sensorial con lo analítico, elaborar ideas y expresarlas, desarrollar el pensamiento crítico y creativo, formar personas sensibles y reforzar el sentido de responsabilidad y compromiso consigo mismos y con la sociedad. Para Provincia de Buenos Aires, fundamentalmente se enfoca en la valoración de los productos de danza tanto de los mismos estudiantes como de otros; pero Ontario no sólo considera la valoración de esta área y la importancia del proceso personal, sino además se enfoca en que los jóvenes identifiquen cual es la función de la danza en la sociedad, cómo contribuye con el sentido de comunidad y el papel que juega al interior de ella, cómo la danza contribuye en el contexto de la escuela y de la comunidad educativa en general, por tanto esta valoración de la danza va más allá de las producciones coreográficas como material personal, sino cómo la danza fortalece el sentido de comunidad y cómo es posible que contribuya al contexto local en el cuál están insertos los jóvenes, siendo un sustento para su formación tanto académica como personal.

Y esto no es menor, porque se evidencia que mediante la danza los jóvenes reconfiguran su conocimiento en relación al contexto en el cual se desenvuelven y aprenden, porque se fomenta no sólo el aprendizaje de conocimientos disciplinares de la danza, sino que además se fortalece la reflexión y la crítica, la desnaturalización del desarrollo e influencias de la danza, tributando a procesos más complejos, porque mediante la identificación, descripción y comprensión los jóvenes racionalizan los fenómenos que suceden y les suceden, no sólo de manera personal sino además devela procesos sociales, históricos y políticos, lo que nos lleva a comprender cómo nos hemos configurado como sujetos, porque el cuerpo y el movimiento, a través de la danza transmite ideas y mensajes presentes en la sociedad y el hecho de descifrarlas y comprenderlas permite potenciar el valor educativo que tiene en la formación de los sujetos, en este caso de los jóvenes,

potenciando y empoderando la danza en el contexto de la escuela, pero principalmente en los estudiantes, construyendo conocimiento a partir de su propia corporalidad.

A través de la tabla nº6<sup>28</sup>, se observan de manera resumida, las consideraciones antes mencionadas:

Tabla nº6: Ejemplos Dimensión Ámbito Actitudinal

Chile	Provincia de Buenos Aires	Ontario
<p>Objetivos: Ámbito crecimiento y autoafirmación: se refuerzan por aquellos contenidos que dicen relación con el autoconocimiento mediante la exploración del “cuerpo propio” y de sus posibilidades expresivas y de comunicación/ apreciar de manera distinta lo que consideran sus limitaciones y debilidades/ Ámbito desarrollo del pensamiento: el programa de danza facilita en las alumnas y alumnas la natural capacidad de comunicación, integrando lo sensorial con lo analítico, conjugando experiencias de aprendizaje corporal con la capacidad de exponer y elaborar ideas y opiniones. Esencialmente, lo corporal y el movimiento expresivo se comprenden a sí mismos como ámbitos reflexivos de la persona. Los contenidos de apreciación crítica de la danza toman relevancia en el desarrollo de un pensamiento más global, crítico y creativo de los jóvenes respecto/ Ámbito formación</p>	<p>Objetivos: Analizar y valorar sus propias producciones y otras manifestaciones de danza que aborden tanto en carácter de intérpretes como de realizadores/ Incentivar el compromiso ante la producción propia y de otros Contenidos: Desarrollo de procedimientos de interpretación y valoración de productos coreográficos personales, de los otros y del entorno/</p>	<p>Objetivos: Danza y Sociedad: demostrar comprensión de cómo las sociedades actuales y pasadas utilizan o han utilizado la danza, y cómo la creación y visión de la danza beneficia a los individuos, grupos y comunidades/ Conexiones más allá del aula: demostrar comprensión del propósito y posibilidades de continuar comprometidos en el arte de la danza/ Prácticas Responsables: demuestran una comprensión de las prácticas personales e interpersonales seguras, éticas y responsables en actividades de danza. Contenidos: explicar cómo la exploración de la danza puede contribuir al crecimiento personal y auto-conocimiento/ demostrar una comprensión de cómo la exploración y presentaciones de baile pueden contribuir a la escuela y la comunidad en general/ identificar una variedad de formas de danza sociales y del mundo en Ontario y describir su contribución a la vida</p>

<sup>28</sup> Ver anexos para información mas detallada de las regiones

<p>ética: la danza contribuirá al desarrollo de los estudiantes en el plano ético; a través de diversas actividades de grupos e individuales, los alumnos y alumnas aprenderán a reconocer la individualidad y la diversidad, a respetar y valorar lo diferente. El cuidado de la corporalidad propia y la del otro en la interacción, aumento de confianza en la propia expresividad corporal y en la comunicación con el otro/</p> <p>Ámbito la persona y su entorno: la danza promueve espacios de convivencia y de comunicación que estimulan el gusto por el arte, enriqueciendo su desarrollo como personas sensibles. Estas instancias de participación desde y hacia la comunidad contribuyen a reforzar en los jóvenes la responsabilidad y compromiso con la sociedad y con sí mismos (...) La significancia del trabajo colectivo permite valorar la solidaridad por sobre la competencia en los desafíos propios del aprendizaje en Danza, lo que redundará en el enriquecimiento del espíritu humano, en diferentes grupos sociales y/o actividades.</p> <p>Objetivos: no se especifican objetivos.</p>	<p>Manifestaciones del campo del movimiento relacionadas con los intereses de cada grupo. Análisis de los contextos de procedencia, registro de los elementos involucrados en ellas, consideración de posibles transposiciones de los materiales comprometidos en estas producciones en trabajos de exploración, transformación y resignificación.</p>	<p>económica, social y cultural/ identificar formas específicas en que la educación de danza puede mejorar la vida de la comunidad/ comparar y contrastar los criterios utilizados para evaluar la danza en diferentes culturas/ identificar las habilidades físicas, intelectuales y artísticas que se desarrollan a través del baile y explicar cómo se pueden aplicar a una variedad de carreras/ identificar y describir formas en que las artes de danza podrían desempeñar un papel más importante en su comunidad/ desarrollar y mantener una portafolio tradicional o digital para documentar y analizar su aprendizaje relacionados con la danza en una variedad de formas/ desarrollar e implementar un plan para promover la enseñanza de la danza en su comunidad escolar</p> <p>desarrollar e implementar un plan para mejorar el clima para la enseñanza de la danza dentro de su comunidad escolar/ demostrar un comportamiento responsable y constructivo en las interacciones con los otros durante los procesos de creación y producción/ identificar y llevar a cabo las responsabilidades de los diversos roles que se comprometen durante las actividades de danza/ identificar y seguir prácticas seguras y éticas en las actividades de danza, tanto en las aulas y como en las presentaciones</p>
--	--	---

Por lo mismo, y tal como plantea Eisner (2005), el arte no actúa de manera separada de los otros procesos cognitivos, y esto se observa en la integración que se da tanto al interior de los mismos conocimientos disciplinares como la vinculación con otras áreas del saber, por lo mismo todas las regiones evidencian integración curricular.

Si bien las propuestas de los contenidos y la manera de abordar la danza al interior de los dispositivos curriculares de las tres regiones son sólo una posibilidad entre otras (Sacristán, 2010), en general todas dialogan y apuntan a lo mismo: la búsqueda de un lenguaje propio y la construcción de conocimiento a partir del estudio del cuerpo y el movimiento. Respecto a la secuencia y continuidad curricular, las tres regiones evidencian principalmente semejanzas, y esto no es casual, precisamente porque las ideas centrales son comunes entre Provincia de Buenos Aires, Ontario y Chile.

Pero aun considerando y evidenciando las potencialidades de la danza como disciplina formativa en los jóvenes, esta área artística continúa teniendo una clara desventaja en Chile, no sólo en comparación con el escenario internacional, sino además dentro del mismo territorio, ya que el diseño curricular -como se mencionó en los antecedentes de este estudio- se realizó el año 2002 y a la fecha no se encontraron informes de implementación, evaluación ni ajustes curriculares.

Esta situación denota aquello declarado en las Políticas de Fomento de la Danza 2010-2015, respecto a la poca valoración de la danza en nuestra sociedad, porque como expresa Terigi (1999) y Da Silva (1998) en el currículum se evidencian aquellas disciplinas o saberes que tienen una legitimación social, dónde se registran las disputas por el predominio cultural entre aquellas disciplinas dominantes y aquellas relegadas. Por lo mismo, el currículum es “una herramienta de política educativa con un valor estratégico específico: comunica el tipo de experiencias educativas que se espera que se ofrezca a los alumnos en las escuelas” (Terigi, 1999, pp. 30-31).

Considerando que las reformas educacionales apuntan a mejorar la calidad de la educación, es sabido que las asignaturas del campo artístico aún siguen siendo menos valoradas (Ruiz y Llona, 2011), a pesar de las investigaciones y estudios que dan cuenta de su potencial en el proceso formativo de los niños, niñas y jóvenes. En este sentido, la clara desventaja de Chile tanto en el escenario internacional como en el nacional, se tensiona precisamente con lo señalado en la Ley General de Educación, porque declara que la formación diferenciada científico-humanista, área dónde se inserta el currículum de danza, “está orientada a la profundización de áreas de la formación general de interés de los estudiantes” (Ley 20370, 2015, artículo 20). La pregunta es ¿cómo los estudiantes profundizarán el área de la danza en la formación diferenciada si no hay experiencias previas de la danza en la formación general? Ahora bien, la interrogante que surge es ¿Por qué la danza debiese estar considerada dentro del currículum escolar? A lo cual se podría contrapreguntar ¿y por qué la danza no debiese estar dentro de las experiencias curriculares que están insertas en el proceso formativo de los estudiantes?

La danza si bien tiene múltiples beneficios y potencialidades en el proceso formativo de los jóvenes, ésta tiene una débil presencia en el currículum chileno y una desventaja en relación al escenario internacional, entonces, es un desafío para las políticas educacionales mejorar la baja valoración de la danza en nuestra sociedad y sea considerada como disciplina en el currículum escolar para que de esta manera el trabajo corporal no sólo se centralice en el campo de la educación física, como diría Husserl, el desarrollo del cuerpo en el currículum se centra más bien en el Körper y no en el Leib, ante los cual surgen otras interrogantes como ¿es a través de la educación física la única posibilidad de visibilizar el estudio del cuerpo dentro del currículum chileno?, ¿qué necesita evidenciar la danza para ser considerada como disciplina formativa y por ello ser incluida dentro del currículum?, ¿qué tanto aporta la danza en la construcción de conocimiento?

### Elementos emergentes:

Si bien la metodología de enseñanza no es parte del análisis inicial de este estudio, hay algunos datos que son interesantes de rescatar e interpretar, dado que considerar tanto la imitación y la exploración como formas de enseñanza no es mera casualidad, y si bien la imitación puede generar ciertas reticencias respecto a que el estudiante aprende las formas del profesor y no las propias, Le Breton (2005) indica que mediante el trabajo de imitación o, como diría Bueck (2005) aprender desde lo formal, “es el primer modo de aprendizaje, que se cristaliza a través de la identificación con el profesor. Permanentemente, la búsqueda de comprensión, la imaginación, en torno al movimiento y a su experiencia, la preocupación por acercarse al modelo conducen a que la imitación se transforme poco a poco en experiencia personal y no en una pura y simple repetición” (pp. 34). Por lo mismo, no es la repetición por igualar al profesor, sino que a través de la imitación los estudiantes se acercan y encuentran la relación entre su corporalidad y el movimiento. Estas formas de enseñanza de la danza, si bien se explicitan por las regiones mencionadas, también se desarrollan en Ontario, por tanto se entiende que las metodologías referidas son las apropiadas y son las que se trabajan en el campo de la danza en Chile, Provincia de Buenos Aires y Ontario, y que por lo mismo las metodologías a utilizar son pertinentes para los contenidos disciplinares que se abordan, existiendo una interrelación entre éstas.

## **IX. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO**

A partir de los resultados del estudio, podemos considerar que Chile tiene elementos comunes con las otras regiones en relación a los temas que trata dentro del currículum de danza: todos abordan conocimientos disciplinares en relación al lenguaje de la danza y elementos constitutivos como es el trabajo corporal y espacial, lo que refiere a la apreciación crítica y finalmente la creación y producción. La continuidad curricular también evidencia semejanzas, es decir que el primer eslabón para la enseñanza de la

danza es abordar el cuerpo y su relación con el espacio, el peso, la energía, la propiocepción y la vinculación con otras áreas, para luego dar paso a la apreciación y culminar con el proceso creativo. Si se considerara estos aspectos, Chile frente a las regiones comparadas tiene semejante estructura y alcance curricular enfatizando los mismos ámbitos temáticos, pero las diferencias respecto al desarrollo curricular se presentan dado que no hay trayectoria en la formación secundaria; pero quizás más allá de responder la pregunta que guía esta tesis, aparecen inquietudes respecto a ¿qué pasó finalmente con la danza y este impulso por incorporarla dentro del currículum nacional? Esta interrogante surge porque luego de 14 años desde su aprobación no hay evidencias de nuevas acciones y elementos que den cuenta de un proceso efectivo de integración de esta área como disciplina formativa dentro de los colegios a través de un currículo específico para la danza.

Y además surge la pregunta, porque al contrastar el currículum de danza de Chile con las otras dos regiones consideradas para este estudio, hay elementos que no pasan por alto y que enriquecen no sólo la formación de los estudiantes sino además empoderan la danza como una disciplina que va más allá del hecho de “enseñar a bailar” sino como una disciplina que construye conocimiento a partir de la experiencia, es un lenguaje que permite la expresión desde ámbitos más bien desconocidos y porque fomenta el proceso crítico y reflexivo del cuál tanto se habla en educación. Claro, la reflexión se da también en otros ámbitos disciplinares -para qué agregar uno más- pero acaso las otras áreas ¿propenden que los estudiantes entiendan su corporalidad?, ¿entiendan la relación de la cultura con su propia manera de moverse, de expresarse a través del cuerpo?

Algunos autores han mencionado que es importante ampliar la experiencia educativa porque esto brinda una mejor base para la actividad creativa de los estudiantes, porque entendemos que el desarrollo de la creatividad no es exclusivo del ámbito artístico, y ser creativo no es una habilidad únicamente de quienes estudian carreras artísticas; el ser creativo es una habilidad transversal que el sujeto debiese desarrollar en su vida: ser

creativo para resolver problemas, ser creativo en su desempeño profesional sea cual fuese la profesión u oficio elegido, ser creativo respecto a su propia existencia, y por qué no, ser creativo respecto a las decisiones que tomará para forjar su futuro. Y en este sentido, la danza aporta al sujeto el desarrollo de la creatividad desde un ámbito corporal junto con relacionar su experiencia corporal con la memoria, con la historia, con el contexto social, con la vivencia, con el recuerdo, con el presente.

Ahora bien, retomando la pregunta que orientó este estudio, si bien la danza dentro del escenario internacional evidenció semejanzas desde un aspecto estructural, existen profundas diferencias entre los currículos analizados que dan cuenta de una propuesta débilmente abordada y muy generalizada para el caso de Chile, habiendo riqueza de experiencias que podría aportar la danza como disciplina formativa. Primero tiene una característica muy evidente: los objetivos fundamentales son generales para teatro y danza, predomina lo disciplinar por sobre la crítica y la reflexión, incluso por sobre el proceso creativo cuando es aquí donde convergen todos los saberes aprendidos, y por lo mismo debiese otorgarle un mayor espacio para su desarrollo. Segundo, no se fomenta la apropiación del patrimonio cultural local, del consumo crítico, de la práctica reflexiva, dónde los estudiantes, como indica Provincia de Buenos Aires, sean partícipes activos de su cultura, involucrados con la memoria social e histórica. Tercero, no fomenta el aprendizaje de danzas folclóricas o de producción nacional para que los jóvenes se identifiquen con elementos identitarios y culturales, apropiándose del patrimonio cultural local, ámbitos que pueden desarrollarse en el eje de apreciación crítica y que mediante la práctica reflexiva podrían identificar arbitrios culturales que forjaron lo que actualmente son, ven y entienden, es decir aquello que los identifica como sujetos insertos en una sociedad y en un contexto particular.

En este sentido, Chile tiene una visión más “psicologizada” respecto al potencial de la danza como disciplina inserta en los colegios, dónde los estudiantes “liberan tensiones y bloqueos emocionales”, idea que tiene una cierta legitimación social, porque dentro de los



documentos nacionales consultados, incluso respecto a tesis de pregrado que abordan la danza dentro de los colegios, lo que más se nombra es precisamente la danza como disciplina que mejora el autoestima, que ayuda al estudiante a entenderse, entender su cuerpo, a relajarse, o también la danza como factor que ayuda a la motricidad en niños, considerando la danza desde una mirada reduccionista respecto a los aportes que podría entregar al proceso formativo de niños y jóvenes. Ahora bien, quizás la pregunta es anterior a esto, ¿Cuál es el objetivo de insertar la danza dentro de los colegios como una experiencia más para la formación de los niños, niñas y jóvenes?

Esto ya se ha mencionado anteriormente, la danza dentro de los colegios científico-humanista no busca formar bailarines sino que aporta al desarrollo del sujeto en cuanto al conocimiento que pueda tener sobre sí mismo, sobre el entorno, sobre el patrimonio, sobre su propia corporalidad, porque no olvidemos que el sujeto se apropia de su existencia a través de su cuerpo, y para conocerlo es necesario vivirlo, y la danza permite precisamente esta vivencia-experiencia corporal, desde el Lieb más que el Körper.

Chile, de alguna manera trabaja esta idea del Lieb, porque como se mencionó antes, aborda la exploración y experimentación corporal, junto a la creación y la apreciación, pero al ser un breve proceso no hay una mayor profundización respecto a la disciplina, porque solamente está considerada para ser impartida en un solo curso de la enseñanza media, que además es terminal –tercero o cuarto medio- y de la formación diferenciada, restringiendo el espacio de desarrollo. Por lo mismo, la instancia para generar un discurso corporal propio está muy limitada, cuando precisamente se espera que los estudiantes puedan llegar a ello, es decir que hablen a través de su cuerpo con un lenguaje propio y con sentido y que además se vincule con un proceso crítico y reflexivo, mediante el desarrollo de una kinética que no sólo se mantenga en la experimentación, sino que pueda ser encausado hacia un trabajo técnico, permitiendo un proceso más acabado que culmina en la creación. Entonces, al no haber espacios para profundizar el campo de la danza

dentro de la formación de los estudiantes, el currículo de danza pasa a ser una experiencia aislada dentro del ámbito educativo.

Si bien existen –o han existido- programas de intervención y difusión de la danza al interior de los colegios, no ha sustentado un desarrollo efectivo, porque al tener un carácter de “intervención” no hay necesariamente una mejora sustentable de la disciplina y es habitual ver estereotipos dados en medios masivos, porque la danza da para muchas acepciones e interpretaciones: danzas folclóricas, danzas de espectáculo, danza moderna. Pero no es que quiera enseñarse un estilo definido, sino que el objetivo es que los estudiantes tengan su propio lenguaje/discurso corporal, no el que vio por la televisión o el video clip. Por lo mismo, hay una atomización de las acciones en relación a la incorporación de la danza dentro del espacio escuela.

De acuerdo a todo lo anterior, podría preguntar ¿por qué valió la pena hacer este estudio? Valió para dar cuenta de las posibilidades que ofrece la danza como disciplina formativa y que en Chile esta posibilidad, aun cuando está presente, es muy débil en comparación al escenario internacional. También para dar cuenta aquello que sucede en relación a la formación diferenciada, que si bien busca profundizar áreas de la formación general precisamente no hay profundización porque no está presente en la formación general y tampoco profundiza los conocimientos disciplinares. Y en este sentido resulta curioso, porque en las Políticas de Fomento de la Danza 2010-2015, precisamente dos de las aristas que consideraron y definieron como metas es la educación de la danza y su inserción en los colegios y la danza como patrimonio. En el documento elaborado por el CNCA, especifican que hay una inserción insuficiente de la danza en la educación formal, por lo mismo declaran como objetivo “Fomentar una adecuada inserción de la danza en el sistema educacional chileno (pre-básica, básica y media)” (CNCA, 2009, pp.47), pero además declaran como problema la “ausencia de mecanismos y espacios para preservar, rescatar y difundir el patrimonio de la danza” (pp. 48), por lo mismo se esperar generar espacios para rescatar, valorar, conservar y difundir este patrimonio, lo que precisamente

puede hacerse a través de la enseñanza de la danza en los colegios. Ahora bien, la propuesta de implementación para mejorar el actual escenario de la danza dentro de los colegios es:

“diseñar e implementar un programa de formación de audiencias de público que considere experiencias existentes y responda a la sensibilización y valoración del espectador frente a todos los ámbitos en que esta disciplina se desarrolla. Dicho programa deberá considerar su ejecución en etapas y sectorizado a estudiantes del sistema educacional y público general” (CNCA, 2009, pp.48).

Concretamente, esta acción se llevó a cabo a través de dos programas del Centro Cultural Gabriela Mistral (GAM): Formación de audiencias y Jóvenes Críticos, que precisamente el primero es para público general y el segundo para estudiantes. Ahora bien, estas acciones ¿solucionaron o mejoraron la inserción de la danza dentro del sistema educacional chileno?

Por otra parte, en lo que refiere a mejorar la coordinación institucional entre el CNCA y otros órganos del Estado para diseñar acciones que mejoren el desarrollo y la promoción de la danza en Chile, precisamente consideraron trabajar conjuntamente con el Ministerio de Educación para posicionar la danza en los currículos de la formación general junto a la promoción y valoración dentro de la comunidad escolar. Hasta la fecha, no hay dispositivos curriculares en la formación general para el ámbito de la danza.

No menos importante, este estudio además aporta e ilumina otros caminos que permiten visibilizar y potenciar el currículo de danza en la formación general. Primero, es un insumo para reorientar las actuales políticas públicas en el área de educación artística, considerando incluso que en el Plan Nacional de las Artes 2015-2018, una de sus acciones se relaciona con el currículo de danza: “Creación de programas de Danza y Teatro para niños de enseñanza básica pertenecientes a establecimientos públicos” (CNCA, s.f., pp.3),

junto al fortalecimiento de elencos artísticos de danza al interior de las escuela. De esta manera, este estudio aporta al futuro diseño del currículum de danza en la formación general. Por otra parte, permite definir criterios claros e indicadores concretos para realizar una evaluación curricular del actual currículo de danza de la formación diferenciada, lo que permite sentar bases para una actualización o rediseño de este programa. Y en concordancia con lo anterior, este estudio podría iluminar la construcción de perfiles de egreso y de desarrollo de competencias en la Formación Inicial Docente de los profesores de danza, considerando nuevos desafíos y escenarios a los que se podrían enfrentar los docentes. De esta manera, las universidades que imparten la carrera de danza con especialización en la pedagogía podrían redefinir las mallas académicas para que estén en sintonía con los nuevos procesos, tributando a mejorar el quehacer pedagógico de este campo.

Finalmente, si hay evidencia de que la danza tiene una débil valoración social, una insuficiente inserción en los colegios y hay escasos mecanismos para difundirla y valorarla como patrimonio, ¿no es precisamente a través del diseño un currículo para la formación general que podría comenzar a cimentar el conocimiento, valoración y difusión de la danza como disciplina artística y como disciplina que construye conocimiento permitiendo al sujeto desarrollarse a través de experiencias educativas que no sólo fomenten la racionalidad sino también la corporalidad?

En este sentido, podemos aprender del escenario internacional y el desarrollo que otras regiones han brindado a la danza como disciplina formativa en las escuelas, mediante el diseño de dispositivos curriculares que fomenten, precisamente, los ámbitos que denotan la precariedad de la danza en Chile. Frente a ello, es posible tomar las consideraciones que las otras dos regiones declaran en su currículo y que es una propuesta clara que surge de este estudio: tener diseños curriculares para todas las áreas de la educación artística en la formación general, dónde los establecimientos educacionales eligen que áreas impartirán en cada curso o nivel, con la salvedad que durante la trayectoria escolar, todos

los estudiantes hayan abordado las diferentes disciplinas artísticas, aún cuando puedan profundizar en unas mas que otras, pero finalmente conociendo, experimentando y formándose en cada una de ellas.

## X. BIBLIOGRAFÍA

- Alexander G. (1979) *La Eutonía: un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós
- Área de Danza de la División de Cultura del Ministerio de Educación de Chile (2003). *Revista Impulsos*, n° 10: Santiago
- Astiz, M. (2011) *Los desafíos de la educación comparada contemporánea para informar el debate político-educativo: Una perspectiva teórico-metodológica*. Buenos Aires: *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* año 2 n° 2 pp. 63-72. Recuperado en <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/2/art7.pdf>
- Bardín, L. (1977) *Análisis de Contenido*. Madrid :Akal
- Benavot A. & Braslavsky C. (2008) *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*. Buenos Aires: Editorial Gránica
- Bermúdez, M. (1982) *El análisis de contenido procedimientos y aplicaciones*. Costa Rica: *Revista Ciencias Sociales* ISSN: 2215-2601 n°24
- Silbermann, A., Bourdieu, P., Brown, R., Clause, R., Karbusicky, V., Luthe, H. & Watson, B. (1971) *Sociología del arte*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Cárcamo, H. (2005) *Hermenéutica y análisis de contenido*. Santiago: *Revista Cinta de Moebio* ISSN 0717-554X. Recuperado en <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>
- Carmena, Egido & Delgado (1991) *Política Curricular y Descentralización administrativa. Estudio en seis países*. En *Revista de Educación* n°296. Editor Centro de Publicaciones del MEC. (pp. 329-348). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Extraído de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18880>
- Castañer M. (2000) *Expresión corporal y danza*. Zaragoza: INDE publicaciones
- Castañer M. (1999) *El potencial creativo de la danza y la expresión corporal*. Universidad de Santiago de Compostela.

- Cena, M. (2008) La Expresión Corporal en la Educación Física. Información extraída de <http://lapampaenmovimientoisef.blogspot.com/2008/12/la-expresin-corporal-en-la-educacin.html>.
- CNCA (2014) Boletín Acciona abril 2014: Santiago
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2009). Políticas de fomento de la Danza. 2010-2015: Santiago.
- CNCA (s.f.) Plan Nacional de Artes en Educación 2015-2018. Santiago. Recuperado en <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/10/plan-artes-educacion.pdf>.
- Cox, C. (2006). Construcción política de las reformas curriculares: el caso de Chile en los Noventa, Profesorado, Vol. 10, N° 1: Universidad de Granada.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar en Chile: génesis, implementación y desarrollo. Revue International de Education de Sevres. N°56 (abril 2011).
- Damasio, A. (2010) El error de Descartes. Barcelona: Crítica.
- Damasio A. (2010). Y el cerebro creó al hombre. Barcelona: Destino.
- Dirección General de Cultura y Educación (2011) Marco general para la Educación Artística. Argentina
- Dirección General de Cultura y Educación (2011) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Argentina. Recuperando en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=110573> y en <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-nap/>
- Errázuriz L. (2001) La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno. Brazil. Recuperado en <http://portal.unesco.org/culture/es/files/40444/12668488733errazuriz.pdf/errazuriz.pdf>
- Eisner E. (2012) Educar la visión artística. Barcelona: Paidós educador
- Eisner E. (2005) El arte en las Ciencias Sociales. Extracto de la exposición en la European Association for Research on Learning and Instruction. Nijvenen, The

Neverlands, 1995. Santiago, Chile: Publicado en la revista Enfoques Educativos 7 pp.81-91.

- Fernández R., Navarrete N., Cifuentes M. (2010) Eukinética. Profundizando las cualidades del movimiento. Santiago: Salviat impresores.
- Fructuoso C. & Gómez C. (2001) La danza como elemento educativo en el adolescente. Apunts: Educación Física y deportes. Recuperado en <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=563>
- Gallo L. (2009) El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. Revista Estudios Pedagógicos, vol. 35, nº2, Valdivia. Recuperado en [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000200013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000200013&script=sci_arttext).
- GAM (s.f.) Guía de apreciación de danza. Recuperado en <http://www.gam.cl/docs/default-source/default-document-library/Material-Educativo/ficha-pedagogica-danza.pdf?sfvrsn=0>
- García H. (2003) La danza en la escuela. Barcelona: INDE Publicaciones
- Gimeno Sacristán J. (2010) Saberes e incertidumbre sobre el currículum. Madrid: Ediciones Morata
- Gysling, J. (2003). Reforma curricular: itinerario de una transformación cultural. En Cox, C. (ed.). Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile. Santiago: Ed. Universitaria.
- Goodson, I. (1995) "Historia del currículum". Pomares-Corredor: Barcelona.
- Hodgson, J. (1988). Mastering Movement. Londres: Methuen.
- Hurtado, D. (2008) Corporeidad y motricidad, una forma de mirar los saberes del cuerpo. Recuperado en <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0729102>
- Instituto Chileno Norteamericano & Centro de Investigación de la Memoria y las Artes Escénicas CIM/Ae (s.f.) Escuela de Espectadores de la Danza. Recuperado en <http://escueladeespectadoresdedanza.blogspot.cl/>
- Jimenez L., Aguirre I., Pimentel L. (2009) Educación artística, cultura y ciudadanía. Colección Metas Educativas 2021. Madrid: Santillana.



- Krippendorff, K. (1990) Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica. Barcelona: Paidós
- Laban R. (1978) Danza educativa moderna. Argentina: Paidós.
- Le Breton, D. (2002) Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2005) Cuerpo sensible. Santiago: Metales Pesados
- Le Breton, D. (2002) La Sociología del cuerpo. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Livacic, E. (2001, mayo). Las artes y la educación escolar. Trabajo presentado en la sesión inaugural del II Encuentro Nacional de Danza Educativa: Santiago, Chile.
- MINEDUC (1998). Marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica y Media: Santiago.
- MINEDUC (2009) Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009. Santiago.
- MINEDUC (2013) Bases curriculares de la Enseñanza Básica. Artes Visuales. Santiago
- MINEDUC (2013) Bases curriculares de Séptimo año de enseñanza básica a segundo año de enseñanza media. Educación física y salud: Santiago.
- MINEDUC (2007) Objetivos Fundamentales Terminales de la Formación Diferenciada Artística Tercer y Cuarto año Medio: Santiago
- Ministerio de Educación (2002). Programa de Estudios Plan Diferenciado Tercer o Cuarto Año Medio. Artes Escénicas. Danza: Santiago.
- Ministerio de Educación de la República de Argentina (2011). Núcleo de Aprendizajes Prioritarios Educación Física. Argentina.
- National Dance Education Organization (2005), Standards for Learning and Teaching Dance in the Arts: ages 5-18. Recuperado en enero de 2013 de [www.capitalregiondance.org](http://www.capitalregiondance.org).
- Nesbit M. (2012) Body, language, curriculum: an investigation of meaning-making in dance education. Daci, WDA y Ausdance (edit) Estados Unidos. Recuperado en 2012 Daci WDA Cumbre Global Dance Conference

- Proceedings. Texto completo: Sitio web:  
<http://ausdance.org.au/publications/details/dance-young-people-and-chang>
- Ontario Ministry of Education (2011) Course descriptions and prerequisites: Ontario, Canadá. Recuperado en <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/arts.html>
  - Ontario Ministry of Education (2010) The Ontario Curriculum Grades 9 and 10. Ontario: Canadá. Recuperado en <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/grade11.html>
  - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (2006) Hoja de ruta para la Educación Artística. Conferencia mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa. Recuperado en <http://portal.unesco.org>
  - Organización de los Estados Iberoamericanos (2010) 2021 metas educativas. Madrid. Recuperado en <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
  - Ley General de Educación (2015) Ley 20370 recuperada en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
  - Porta, L. & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa. Recuperado en <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
  - Raventós, F. (1983) El fundamento de la metodología comparativa en educación. Recuperado en <http://hdl.handle.net/2445/22333>
  - Richard M., Li Z., Caruso-Parnell E. & Hirlehey R. (2012) Dance Education in Ontario (Canadá) schools: An opportunity for multi-level dialogue. Publicado en Ausdance. Recuperado en <http://ausdance.org.au/uploads/content/publications/2012-global-summit/curriculum-research-papers/dance-education-in-ontario-canada-schools.pdf>

- Ruiz V., Llona E. (2011) Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana. Recuperado en [http://www.idea-educ.cl/descargas/educacion\\_artistica.pdf](http://www.idea-educ.cl/descargas/educacion_artistica.pdf)
- Ros N. (2001) Expresión corporal en educación, aportes para la formación docente. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/376Ros.PDF>
- Ros, N. (2004) El lenguaje artístico, la educación y la creación. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Recuperada en <http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF>
- Sandín, M. (2003) Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. España: McGraw Hill.
- San Fabián, J. & Álvarez, C. (2012) La elección del estudio de caso en la investigación educativa. Gazeta de Antropología artículo 14, recuperado en <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Schiro, M. (2008) TEORÍA CURRICULAR. Visiones en conflicto y preocupaciones permanentes. Sage Publications: California.
- Stokoe P. (1974) La expresión corporal y el adolescente. Buenos Aires: Barry.
- Terigi F. (1999) Currículum. Itinerarios para aprehender el currículum. Buenos Aires: Editorial Santillana
- Varela, F., Thompson, E. & Rosh, E. (1997) De cuerpo presente. Barcelona: Gedisa.

## **XI. ANEXOS**

- Marco Curricular Chile
- Currículum de danza Chile
- Currículum de danza Ontario
- Currículum de danza Provincia de Buenos Aires
- Matriz descripción Chile
- Matriz descripción Ontario
- Matriz descripción Provincia de Buenos Aires
- Matriz semejanzas y diferencias