



Programa Presidencial Sonidos para la construcción de Paz

Artículo de investigación
Cuerpo, diversidad y territorio.
Tensiones, imaginarios y perspectivas de la
enseñanza de la danza



Culturas



SONIDOS
PARA LA
CONSTRUCCIÓN
DE PAZ



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Artículo de investigación Cuerpo, diversidad y territorio. Tensiones, imaginarios y perspectivas de la enseñanza de la danza ^{1*}

Arlenson Roncancio Ortiz ^{2**}

Resumen

Se lleva a cabo en este trabajo cualitativo una aproximación al estudio de las tensiones presentes en la enseñanza de la danza y a los “imaginarios inamovibles”, desde el supuesto de su potencial para construir paz. Se centró en conocer la percepción de los artistas formadores en el nodo Tunja, desarrolló ejercicios introspectivos y gráficos para deconstruir su experiencia vivida. Los resultados encontraron una fuerte conexión personal con la danza desde la infancia, su presencia en el ámbito de las identidades y el empoderamiento, así como la figura de la maestra como centro de dicha experiencia. Tienen lugar tensiones relacionadas con la autenticidad de la danza por encima del espectáculo y la necesidad de inclusión. El estudio concluye que es fundamental integrar pedagogías corporales, sensibles y críticas, enraizadas en la diversidad cultural y el territorio en cuestión desde una perspectiva regenerativa. De tal modo, la danza puede erigirse como un potente motor para generar conocimiento, fomentar identidades fortalecidas y generar ciudadanía crítica, promoviendo transformaciones duraderas en pro de la paz.

Palabras clave: Pedagogías danzarias, pedagogías sensibles y críticas, construcción de paz, cuerpo, diversidad, territorio.

^{1*} Artículo de reflexión sustentado en la investigación realizada en el marco del Proyecto SAR 11224 “Sonidos para la Construcción de Paz”, producto del Convenio entre el Ministerio de las Artes, las Culturas y los Saberes y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El estudio se centró específicamente en el Núcleo Temático IV: Diversidad, Cuerpo y Territorio, del Diplomado “Prácticas artísticas y culturales para la vida y la paz (Enfoque Danza)”, durante su desarrollo en el Nodo Tunja-Boyacá.

^{2**} Normalista, Psicopedagogo, Magister en Desarrollo Educativo y Social, Magister en Neuropsicología y Educación. Docente, investigador universitario con experiencia en áreas de desempeño como la didáctica, la pedagogía, el currículo, los saberes corporales, la cognición y el movimiento. Miembro del equipo pedagógico Diplomado Prácticas Artísticas y Culturales para la Vida y la Paz (enfoque danza). Proyecto Sonidos para la Construcción de Paz. Universidad Pedagógica Nacional.



A manera de introducción: el círculo de la intención como un ritual de inicio para la danza y la paz

La penumbra danzarina de las velas se entrecruza con el suave susurro de las hojas, tejiendo así una atmósfera de recogimiento, de espera. En el centro de esta ceremonia, los elementos primordiales —el agua como un signo de purificación y fluidez; el fuego como un emblema de transformación y pasión; la tierra, que da cuenta del arraigo y de la vida que implica el territorio; el aire queriendo aludir a la vida y el gesto— en un cruce, dan cuenta de un comienzo.



Foto 1. Ritual de inicio: "cada quien pide permiso a algo más grande o espiritual y da la bienvenida" al viaje del diplomado. Nodo Tunja

El "Ritual de Inicio" del Diplomado en Danza para la Construcción de Paz es un umbral, es un lugar intermedio en el que cuerpos, intenciones, conocimientos se cruzan para llevar a cabo un viaje colectivo. Las personas que están allí presentes, con sus bitácoras dispuestas para el registro, van a formar un "círculo de la palabra y el encuentro". Sus rostros, de distintas edades y procedencias geográficas de Colombia, dan cuenta de una diversidad de curiosidad, de seriedad, de esperanza.

La diversidad de sus atuendos da cuenta de una autenticidad de la confluencia sincera, con cada persona que llega con su experiencia propia. Este círculo, sin jerarquías, es un microcosmos de aquella sociedad que quieren transformar: un diálogo horizontal en donde se cruzan historias personales y colectivas, visibles en la postura y las esperanzas de sus cuerpos, anclados completamente en el aquí y el ahora.



Foto 2: "Algunos se mueven con una soltura quizás entrenada, otros con una gestualidad más instintiva..."

Poco después, entonces, la calma desaparece. La música "que empuja, que proporciona energía" entra en el espacio, trayendo "el movimiento al cuerpo". Los cuerpos "fluyen y contagian", liberando el pensar. La danza irrumpe desde el cuerpo, sin corsés, pues la energía común propulsa cada articulación.

La diversidad de los cuerpos se encarna con espontaneidad; unos con la venia de la práctica, otros con la gestualidad instintiva, pero todos a pulso del ritmo. Es la comunión kinésica donde la individualidad se esfuma, se entona con la resonancia de la masa. La intención-predisposición aparece en cada gesto, en la apertura a la experiencia sin connotaciones.



Foto 3. Este momento sella la intención del diplomado: construir comunidad a través del cuerpo, del movimiento, del encuentro genuino en un espacio que honra la diversidad.

Por último, la energía termina por condensarse en la "conexión del tacto, la escucha, el sentir en la circunferencia armónica". Las manos se encuentran, los brazos se entrelazan y las miradas se cruzan en el reconocimiento del otro. Se trata de un profundo momento de interconexión que irradia calor humano, la proximidad de los rostros y las miradas que se cruzan con un sentido de pertenencia y vulnerabilidad. Las manos unidas forman una cadena, símbolo de una fuerza y la unión. Los cuerpos que hace un instante estaban en movimiento libre, ahora se agrupan en un abrazo colectivo, un momento que significa confianza. Este momento también sella la intención que traía consigo el diplomado: construir comunidad a través del cuerpo y el encuentro sincero que hace honor a la diversidad. Es un acto de creación de tejido social, que da inicio al propio viaje.

El enigma del contrasentido y los nudos en el movimiento

Pero esta danza inicial de conexión e intención no está a salvo de los nudos invisibles que se entretajan en el tejido de su propia pedagogía. Si la danza se caracteriza por su movimiento, su adaptabilidad y su fugacidad, la enseñanza de la danza clarifica, en ocasiones, una contraposición por antonomasia: ¿cómo este poder ineludible de transformar y ser transformado puede llegar a ser sostenido por imaginarios y resistencias –en ocasiones muy fuertes– en su práctica pedagógica? Esta cuestión básica se apoya en que aun cuando existen intentos de accesibilidad e inclusión, los modos de hacer pueden perpetuar situaciones que llevan a la limitada expresión de la diversidad corporal y cultural, desvinculando la danza de las realidades vitales y territoriales.

El enigma, se materializa en problemáticas como la homogenización de los cuerpos y de las narrativas, donde las metodologías privilegian estéticas hegemónicas; desencadenando una separación entre técnica-contexto, donde la ejecución le gana la partida a una problematización más profunda por entender cómo el cuerpo en movimiento se pone en relación con su marco social, político y territorial. Se advierte, también en la reflexión, que en los procesos hay un silenciamiento de voces y de experiencias por no abrir espacios suficientes para que los participantes puedan construir sus propias narrativas corporales y territoriales.

Aunque, Kosme M. de Barañano Letamendía (1985) define la danza como un saber, una expresión, una comunicación basada en la generación de una disponibilidad espacial por el movimiento del cuerpo, su definición poco alude a las capas de sedimentación cultural y pedagógica que pueden atraparla. El reto está en cómo identificar en su enseñanza qué elementos permanecen definidos como estructuras o imaginarios enraizados a pesar de la propiedad de fluidez de la danza que, precisamente, le deja en desventaja su horizonte como herramienta plena de construcción de la paz.

Este vacío conceptual responde a la pregunta del conjunto estudiado en el presente trabajo: ¿cómo los imaginarios y tensiones históricas latentes en la enseñanza de la danza, reconocidas y expresadas en las reflexiones y las representaciones gráficas de los artistas formadores del nodo Tunja, se mantienen como elementos fijos en las prácticas pedagógicas y cómo su deconstrucción crítica puede optimizar la danza como un ejercicio a favor de la construcción de paz, impulsando la diversidad corporal y cultural y en el fortalecimiento de los lazos con las voces narrativas del territorio?

Los marcos de lo inamovible en la experiencia corporal: el modelo económico y la cultura

La danza en su manera más fluida y transformadora, no se despliega en el vacío. Su valor constructivo en términos de paz y de emancipación corporal es denso y es desafiada constantemente por sistemas económicos, culturales y de socialización que, a partir de la constitución de determinadas lógicas y valores predominantes, marcan un horizonte de lo "inamovible" en oposición a su movilidad constitutiva.

Entender el sistema económico actual es clave; pues las lógicas de maximización del capital y mercantilización atraviesan todo: la producción, la cultura, el proceso de socialización, etcétera, y todo esto se articula a una red "inamovible" de formas de hacer para desterrar los significados sociales y culturales del ser/estarse con/para la producción, e ir moldeándolos bajo el dominio de la productividad al que, por lo general, se acaba por someter al cuerpo.

La época contemporánea está caracterizada por un modelo de economía centrado en la maximización del capital y la mercantilización. Ya sea bajo el modelo neoliberal o el postfordista, este paradigma, además de reapropiarse de la producción, se extiende a la cultura hasta el punto de crear nuevas subjetividades y valores (Brown, 2019). La competencia individual, la flexibilización del trabajo o la precarización de la vida misma son elementos que van impregnando el imaginario, propugnando por la cultura del consumo y el performance de manera continua. El tiempo y el espacio se reformulan mediante la productividad, y los cuerpos se habitúan para ser eficaces para el mercado.

Por otro lado, la educación bajo este enfoque, se convierte en uno de los principales espacios de socialización en cuanto que se encarga de reproducir y legitimar las estructuras y valores del modelo hegemónico en determinadas circunstancias. La escuela, de acuerdo con Apple (2019) no es, en sentido estricto, una institución crítica pero sí un espacio en el que se va formando capital humano que se adapta al mercado laboral, poniendo por delante habilidades técnicas y cognitivas a través del desarrollo integral de los sujetos. Esos ámbitos socializadores (familia, medios de comunicación, plataformas digitales...) van consolidando procesos de desarrollo de capacidades, al tiempo que, se va interiorizando una determinada mirada del mundo que naturaliza las desigualdades y la competición. La cultura de la inmediatez puede llegar a establecer un orden de relevancia a la hora de considerar el desarrollo de procesos lentos y reflexivos que caracterizan ciertos aprendizajes artísticos y corporales, lo que representa un punto de "inamovible" a la hora de establecer cómo se considera y transmite un determinado tipo de conocimiento.

La educación ante lo movable y lo inamovible: pedagogía, currículo y didáctica

El contexto educativo es un micro-espacio donde las macro-estructuras encuentran su concreción, y donde el conflicto entre lo "movible" y lo "inamovible" de la danza se plasma a través de la pedagogía, del currículo y de la didáctica. La pedagogía, como filosofía, se transforma en el camino hacia la praxis educativa y, por tanto, puede reproducir la oferta de demandas macrosociales o puede ir en contra de sus demandas. No es una elección neutral, sino una elección que tiene que ver con una postura ética y política en torno al tipo de sujeto y sociedad que se busca.

De otra parte, el currículo, a su vez, es la elección oficial del saber, una red explícita de contenidos. Sin embargo, más allá del currículo explícito, hacen acto de presencia un currículo oculto —que se ocupa de transmitir valores y normas no explícitas— y un currículo nulo —lo que se escucha (y se omite) deliberadamente, haciendo referencia a los saberes o las experiencias (Pinar, 2011). Las decisiones curriculares se presentan como variaciones de las relaciones de poder y concepciones hegemónicas de saberes y utilidades, generando un nuevo estrato de lo "inamovible" en lo que concierne a la formación. Del mismo modo, la didáctica constituye la puesta en práctica de estas decisiones pedagógicas y curriculares en la interacción del aula. Son las estrategias y los recursos que pone en práctica el docente para mediar los conocimientos. De modo que, la didáctica constituye una práctica hecha carne, pues requiere del cuerpo, el del profesor y el del estudiante. En un contexto en el que son importantes la productividad y la observabilidad, las didácticas se dirigen hacia la eficiencia y la estandarización, dando prioridad a los resultados observables en detrimento de procesos complejos y subjetivos, anclando aquellos elementos "inamovibles" de la didáctica para enseñar.



Saberes corporales y la danza como catalizador de movimiento ante lo inamovible

La confluencia de estos niveles – sistema económico, cultura, socialización, educación, pedagogía, currículo y didáctica – pone de manifiesto cómo lo "inamovible" se halla profundamente arraigado en la construcción de los saberes corporales. La danza, amparada por la "movilidad" que le es característica, se encuentra en este cruce como un potencial campo de fuerza disruptivo y emancipador. Las reformas educativas dan cumplimiento a las exigencias de la competitividad global, haciendo hincapié en competencias que se corresponden con el mercado (Ball, 2017), y, por ende, contribuyendo a una socialización orientada a roles funcionales y a un consumo poco crítico.

Pero es precisamente en esta tensión donde las pedagogías corporales de la danza, al dar voz a la expresividad y a la concienciación del cuerpo, pueden convertirse en prácticas de resistencia y resignificación. La danza, por su capacidad para movilizar y transformar, permite repensar y replantear los "imaginarios inamovibles", acercándose a una concepción de saber corporal que va más allá de la instrumentalización y apunta hacia el afianzamiento de la paz y la liberación del ser.



³. En el ámbito de los estudios corporales, la noción de incorporación o encarnación es clave para explicar la forma en que las dimensiones socioculturales, políticas y económicas se inscriben y se llegan a expresar físicamente en nuestros cuerpos. También es esencial para la enseñanza de la danza, puesto que permite explicar la forma en que los campos estructurales (modelos económicos, educación, procesos de socialización, pedagogías, currículos, didácticas, etc.) llegan a conformar no sólo la técnica o la expresión de los cuerpos, sino la forma misma de moverse, de percibir y de relacionarse en el espacio de la danza.

⁴. Los "imaginarios inamovibles" se pueden entender en la enseñanza de la danza, como imágenes mentales o representaciones mentales de la danza, del cuerpo, de la capacidad de bailar, que un docente o formador posee y que no permiten realizar cambios o modificaciones; es decir, preconcepciones, creencias, normas o estructuras pedagógicas que son fuertemente arraigadas y, a menudo, inconscientes, y que no suelen ceder al paso del tiempo, manteniendo su resistencia al cambio, a pesar de la misma fluidez, adaptabilidad y transformación que la danza representa. O sea, los "imaginarios inamovibles" tienen sus raíces en un hábitus pedagógico, entendido como un "sistema de disposiciones duraderas y transferibles que actúa como una estrategia generadora de prácticas y percepciones, incorporado por los agentes educativos de modo tal que tienden a reproducir la condición social que los ha elaborado" (Bourdieu, 1990). Aunque no inamovibles, presentan una cierta inercia ante la misma innovación y la adaptación necesaria en la enseñanza de la danza para contextos y propósitos que vayan más allá, como la construcción de paz.

Pedagogías corporales, sensibles y críticas: la danza como práctica de diversidad territorial

La danza, en tanto que no es sólo una simple instrucción técnica o bien una práctica solo estética, sería espacio de coincidencia. Aquí el cuerpo cohesiona las pedagogías las cuales son, a la vez, corporales, sensibles y críticas. Esta asociación conceptual no sólo permite una lectura más satisfactoria de la experiencia danzada, sino que también permite manejar y confrontar a la diversidad inherente de los espacios.

El cuerpo como fundamento: epistemología y experiencia encarnada

Con el propósito de penetrar más en estas pedagogías transformadoras, resulta fundamental reconsiderar la definición de cuerpo. Este, en las modernas recopilaciones, ha transgredido su concepción meramente biológica para manifestarse como un objeto social, político y cultural (Butler, 1993/2007). Constituye un sitio de memoria, de saber explícito y tácito, un ámbito donde se transcriben regulaciones sociales y relaciones de dominio. En una concepción fenomenológica, el cuerpo no es algo "que tenemos", sino algo que "somos", lo cual constituye el eje de toda percepción y de toda acción, un ser-en-el-mundo inseparable de los contextos vividos (Merleau-Ponty, 1945/2012). Es gracias a lo que ha significado esta idéntica re-definición del cuerpo que las pedagogías corporales efectúan su asentamiento.

Asumamos, entonces que, estas orientaciones pedagógicas representan una invitación a ir más allá de la dicotomía cartesiana de mente-cuerpo que marca la educación occidental post-renacentista, sosteniendo que el conocimiento es una experiencia fuertemente arraigada en la sensorialidad y el movimiento (Sheets-Johnstone, 2011). Las pedagogías corporales exigen priorizar la inteligencia somática, el conocimiento kinestésico y la primacía de la experiencia encarnada como vía para aprender. En el ámbito dancístico, esto se traduce en una enseñanza que no se centra en el memorizar para la ejecución de acciones, sino que intenta conectar con las propias sensaciones, ser consciente de las estructuras óseas y musculares, ir hacia la conexión con la gravedad y el espacio como formas de constitución del movimiento y del conocimiento mismo. El cuerpo, en este sentido, no es solamente el objeto de la enseñanza, sino el sujeto cognoscente y el medio a través del cual se llega al saber.

El rol de las pedagogías sensibles y críticas

El entendimiento profundo del cuerpo concebido como sujeto cognoscente es la base a partir de la cual puede aparecer la potencia transformadora que subyace en las pedagogías críticas y sensibles; estas últimas, tal y como definen hooks (1994/2017), valoran la dimensión afectiva, emocional, intuitiva del aprendizaje y hacen de la experiencia subjetiva y de la conexión emocional, fuentes que propician un conocimiento significativo y auténtico. Desde la danza, eso se traduce en la invitación a una escucha del cuerpo, a dar voz a las emociones a través del movimiento y a favorecer la empatía hacia el cuerpo de los otros. El proceso de aprendizaje se convierte no sólo en un proceso racional, sino en un proceso visceral que favorece la autoconciencia y la intersubjetividad a partir de la resonancia afectiva.

A su vez, las pedagogías críticas (Freire, 1970/2005; Giroux, 2020) brindan el entramado conceptual para desencadenar las estructuras de poder que atraviesan las prácticas corporales, así como también las educativas. Promueven la concientización, el cuestionamiento de las narrativas hegemónicas y la práctica transformadora. Conjuntamente con las pedagogías corporales, posibilitan no solamente el "sentir", sino el "sentir críticamente": el movimiento deviene un espacio para visibilizar injusticias, resistir la disciplinarización del cuerpo, explorar identidades que escapan a lo hegemónico. La enseñanza dancística, desde esta mirada, no es sólo una técnica o una estética, sino que deviene en una práctica social o política, un espacio para la agencia y la construcción de subjetividades emancipadas.

El rol de las pedagogías sensibles y críticas

Esta articulación pedagógica tiene toda su importancia al vincularse a las nociones de diversidad y territorio. La diversidad, situada más allá de la pura categorización (étnicas, de género, de capacidades) es, por un lado, una vía de riqueza inagotable y, por otro, una matriz de múltiples saberes y corporalidades (Crenshaw, 1991/2017).

Esa diversidad también tiene su lugar en la disciplina dancística, en la aparición de un elevado número de cuerpos, historias, experiencias y maneras de moverse. Una pedagogía de la danza que esté hecha a medida de la diversidad mencionada, celebra las singularidades, incomoda los modelos hegemónicos y genera espacios inclusivos donde cada cuerpo tiene voz y valor en el movimiento colectivo. De este modo, la danza se convierte en un lugar de encuentro; las diferencias dan riqueza a la expresión artística y social, facilita la aceptación y el respeto por la alteridad

El territorio-maritorio, por su parte, va más allá de la concepción geográfica para ser considerado un "espacio vivido", "un espacio significado", "un espacio disputado" y "un espacio con memoria" (Haesbaert, 2011). Es el contexto material y simbólico, donde los cuerpos existen y se relacionan. La relación que tienen el cuerpo y el lugar que habitan es muy íntima, porque las experiencias territoriales se inscriben en la corporalidad, y al mismo tiempo, los cuerpos pueden resignificar y transformar el territorio por medio de sus acciones. Esto quiere decir que la práctica dancística debe visibilizar cómo el paisaje y la historia, la cultura y los conflictos del propio territorio también configuran las corporalidades y las expresiones. Por lo tanto, una pedagogía crítica de la danza con raíces en el territorio invita a explorar la memoria corporal de los lugares, re-significar los espacios a partir del movimiento y generar danzas que dialoguen con las realidades sociales y culturales de la propia estructura. La danza se convierte, por lo tanto, en un acto de re-habitar y co-crear territorio desde un enfoque encarnado.



Hacia una danza educativa emancipadora: síntesis y proyección



La integración orgánica de estas dimensiones (el cuerpo, las pedagogías corporales, la sensibilidad crítica, las raíces en la diversidad y en el territorio) sitúan a la danza educativa como un campo de acción de un potencial emancipatorio inmenso. Un enfoque que se aleja de la idea instrumental de la danza o de una danza solo estética para adentrarse en una dimensión de fondo que incorpora la subjetividad, la política y la experiencia vivida.

Este punto de vista tiene su propia razón de ser en el creciente interés suscitado por la danza a la hora de construir paz. No obstante, aunque no es un punto de vista nuevo para el mundo de la danza -pero sí ha despertado un interés más actual, y sobre el cual se ha escrito más últimamente-; (Cohen-Cruz y White, 2018). El movimiento no se entiende como una herramienta de tipo terapéutico, sino como un tipo de acción social y política que posibilita el diálogo, la reconstrucción del lazo social, la reconciliación y la cohesión social. En este sentido, la danza deviene un lenguaje no verbal para comunicar lo que no se puede describir mediante la palabra, sobre todo en contextos donde lo dicho, lo verbalizado, ha sido silenciado por el trauma.

Consecuentemente, la idea de "lo inamovible de la movible danza" puede interpretarse como una provocación conceptual que invita a reflexionar sobre una aparente paradoja: la de la fluidez y la transitoriedad del arte de la danza, junto a la misma perdurabilidad que puede manifestarse como resultado de aquellos cambios que ella puede generar. Si bien la danza es un acto efímero, el saber, las transformaciones subjetivas, los vínculos comunitarios, etc., pueden ser inmediatos, durables, e incluso "inamovibles". Esta propiedad está justificada en la posibilidad de la danza para inscribir nuevas formas de ser, sentir, relacionarse, etc., en el cuerpo y en el imaginario colectivo, algo que nos puede dejar huellas indelebles que contribuyen a la paz. Es en la tensión dinámica entre lo efímero y lo inamovible donde reside uno de los mayores potenciales de la danza como pedagogía de paz.

⁵. La concepción de "maritorio" se refiere al espacio marítimo o acuático que es considerado como una unidad geográfica, económica, cultural o política. En este sentido el maritorio se puede considerar como un complemento o una extensión del concepto de territorio. Su relevancia es muy importante dado que plantea desafíos y oportunidades desde diversos aspectos como la gestión y gobernanza y la comprensión de la rica y diversa cultura entorno a los cuerpos de agua.

Uno. Perspectivas y reflejos de la práctica y vivencia de la danza



Adentrándonos en el primer conjunto de hallazgos, exploramos las perspectivas y los reflejos que emergen de la práctica y vivencia de la danza, detallando:

La Danza como Vocación Temprana y Moldeadora de Identidad: El Arraigo de la Conexión Emocional.

Una constante identificada es la fuerte conexión y vinculación de los participantes con la danza desde su infancia y adolescencia (e.g. J2, W3, M1). Esta ocurrencia denota un lazo vívido a lo cognitivo- vivencial y a lo personal- emocional, donde la danza no constituye sólo una práctica, sino que se entrecruza en lo fundacional de la identidad. Estas vivencias infantiles ponen en juego emociones como "Autorreconocimiento/autostima", "Felicidad", "inspiración", "confianza" y "seguridad", la danza cobra sentido como un motor para alcanzar el autoconocimiento y el empoderamiento. Una artista formadora, en su libro de registro, refleja cómo fue el vivenciar la danza en cuanto a la niñez, "vivencias sanadoras, de búsquedas intrapersonales e interpersonales, que han formado del pensamiento convergente al divergente de forma holística, para hacer del movimiento y la danza un modo de vida". Pero esta fuerte raíz emocional y el poder de la danza de modelar la personalidad de manera holística son una constante vital que conforma la vocación del artista formador.

La Maestra como Figura Central y el Territorio de Aprendizaje: La Huella de la Pedagogía Relacional.

Otro hallazgo recurrente es la importancia de la figura de la maestra en la conexión inicial con la danza. Dicha recurrencia pone de manifiesto el carácter de relacionalidad de la enseñanza dancística, donde el docente no es sólo quien transmite una técnica, sino que es una columna afectiva y motivacional. Esta forma de ver las cosas coincide con pedagogías críticas en las que el profesorado es considerado un facilitador hacedor de un conocimiento (Freire, 1970) que deja una "huella significativa de aprendizajes sociales, familiares y de encuentro". También los "territorios de desarrollo de la experiencia" nos dan a conocer espacios geográficos y contextuales repetidos (ej. "Colegio/Escuela de Danza", "Sogamoso/La casa/Parques", "Tunja/Colegio/Academias") desde lo cual se puede inferir un anclaje que tiene la danza en los espacios de la cotidianidad de lo comunitario. La relación que guardan entre sí el cuerpo, la danza y territorio es una relación profunda que se tiene que nutrir en una pedagogía de la danza pertinente y contextualizada (Purcell, 2020).

Las Preguntas de la Danza: Tensiones entre la Esencia y la Aplicación Profesional.

Las "Preguntas desde la disciplina y relación con la danza" son un punto clave para marcar tensiones y posiciones actuales, donde los participantes, al presentar la pregunta, no solo revisan su pasado, sino que también reiteran cuestiones de presente y futuro de su práctica y enseñanza.

Identidad y Veracidad: Interrogantes de este tipo como: "¿He elegido la opción correcta? ¿Soy yo o son los demás?", "¿De qué manera se pueden convertir mis habilidades en estrategias para el desarrollo de la población?" sugieren una tensión entre la realización personal y el impacto social. La autenticidad en la danza pedagógica es una lucha permanente (Merino Ávila, 2022).

Significación y propósito: Algunos participantes indagan acerca del significado de la danza cuestionándose: "¿Cómo es posible que la danza haya perdido la esencia?", "¿Pura exhibición, o puede la danza llegar a ser un recurso para la educación?", "¿cómo transformar la danza para modificar una realidad de la vida?". Con estas preguntas se hace referencia a la tendencia de la instrumentalización de la danza, cuando la reducción de la danza a mera exhibición borra su capacidad como transformación. La búsqueda de la danza como "herramienta para la educación" y el cambio social desafía la visión puramente estética (Shay & Dils, 2020).

Integración y Adaptabilidad: se contemplan entre las ideas de los participantes cómo se puede conectar a los niños con la danza desde la creatividad y la espontaneidad en contraposición a lo "impuesto"; denotando a su vez la tensión que puede existir entre una forma de enseñar que insiste en "seguir privilegios estéticos o corporales que pueden llegar a minimizar formas de ser, o formas de moverse" a una pedagogía que pone en el centro a la inclusión. La persistencia de lo "impuesto" en la enseñanza se confronta con la aspiración a la espontaneidad y naturalidad (Tola Calderón, s.f.; Quiroga Requejo, s.f.).

Danza y Paz: algunos participantes exponen sus inquietudes sobre si mediante la danza se pueden generar propuestas de paz en el posconflicto, o "construir paz a través del movimiento". Esto pone de manifiesto la visión de la danza como "estrategia pedagógica entre la emoción y el movimiento" (Hidalgo Rivera & Montilla Burbano, 2022) para la reconciliación. Su capacidad para mediar en estas realidades exige un compromiso ético inquebrantable.

Dos. Tensiones comunes: Desafíos en la práctica y enseñanza de la danza

El segundo conjunto de hallazgos aborda las tensiones más comunes que persisten como desafíos en la práctica y la enseñanza de la danza, identificando:

1. Individualidad vs. Colectividad: La Búsqueda de Huellas Compartidas

La danza se desenvuelve entre las posibilidades de la expresión del yo personal y la creación de lo colectivo. Los participantes tienen la danza por "una forma de vivir" que, además, se encuentra relacionada con la libertad y el desarrollo personal. Sin embargo, también aparece una tensión propia: "¿cómo se enseña sin ir contra la tradición?" (Imagen 2), una pregunta expresada a través de trazos superpuestos y carente de un centro claro, que puede leerse semióticamente como un intento de conseguir un equilibrio limitado entre la autenticidad de un yo y la observancia de una herencia cultural. La falta de un punto definido indica que no es fácil solucionar la tensión generada por estas dos fuerzas e ir a favor de una en detrimento de la otra.

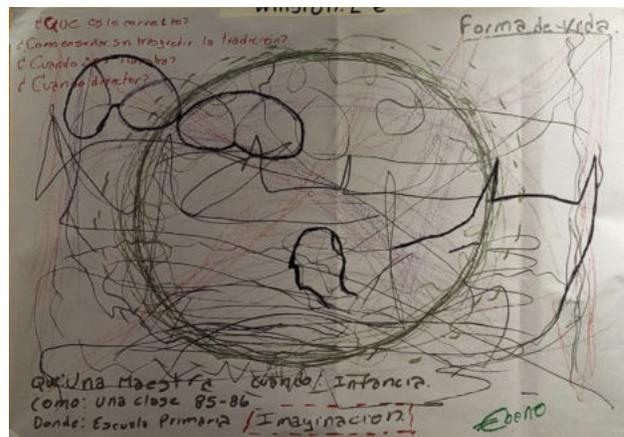


Imagen 2. Dibujando la danza. ¿Cuándo ser maestro, cuándo director?

En la imagen 3 se refleja una estructura más elaborada, con una línea central más fuerte, y con ramificaciones. Las respuestas sobre las preguntas de indagación reflejan una clara vocación hacia el impacto colectivo: "¿Qué aprendizaje me dejó la danza? Cambiar la vida de alguien. Dejar huella. Poner un ejemplo para los otros (hijas)". Fenomenológicamente, esta imagen apunta claramente hacia un giro del yo por medio de la danza, donde el acto de bailar y enseñar se entiende como un legado con el que se configura a la comunidad. La pregunta "¿Cómo representar otras formas de movimiento desde la danza folclórica?" hace tangibles

Significación y propósito: Algunos participantes indagan acerca del significado de la danza cuestionándose: "¿Cómo es posible que la danza haya perdido la esencia?", "¿Pura exhibición, o puede la danza llegar a ser un recurso para la educación?", "¿cómo transformar la danza para modificar una realidad de la vida?". Con estas preguntas se hace referencia a la tendencia de la instrumentalización de la danza, cuando la reducción de la danza a mera exhibición borra su capacidad como transformación. La búsqueda de la danza como "herramienta para la educación" y el cambio social desafía la visión puramente estética (Shay & Dils, 2020).

Las inquietudes sobre la "homogeneización de los cuerpos y de las narrativas", dejando en evidencia un "inamovible" en la enseñanza que hace restringida la diversidad de formas de expresión dentro de un género naturalmente entendido como tradicional. Esto presenta una consonancia con los planteamientos más recientes en relación a la descolonización de pedagogías dancísticas que asumen la validación de múltiples corporalidades (Shay & Dils, 2020).

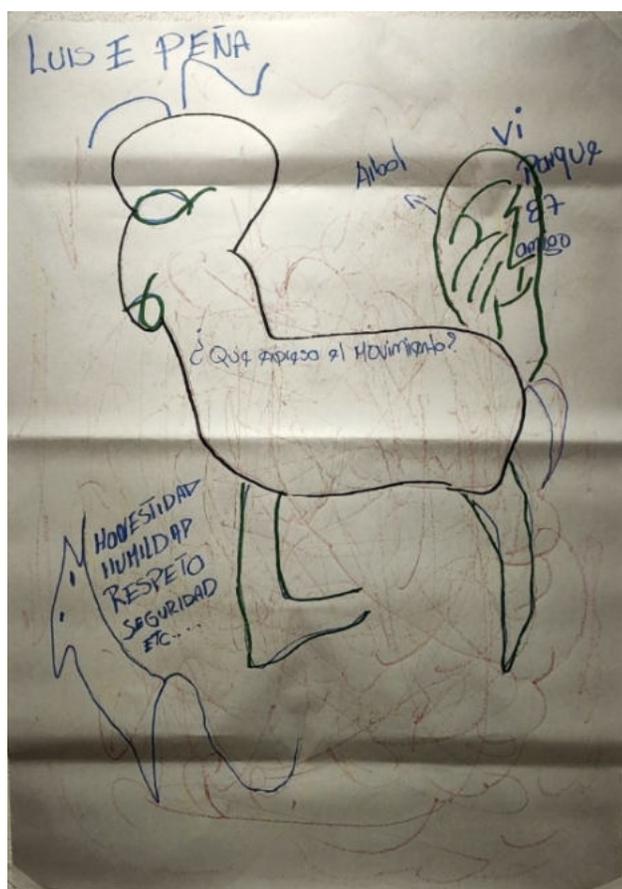


Imagen 5. ¿Qué expresa el movimiento?

4. Cuerpo como objeto vs. Cuerpo como sujeto: narrativas encarnadas y conectadas al territorio

El cuerpo en la danza, en diversos escenarios y contextos, ha sido percibido como un "objeto de estudio y control", como un cuerpo moldeado para alcanzar los estándares técnicos de la danza. La pedagogía sensible corporal, en contraposición, hace un esfuerzo por traer el "cuerpo como sujeto activo y creador" al ámbito de la enseñanza en la danza y, como consecuencia, "empoderar a los participantes para que se reconozcan como sujetos activos de su propio aprendizaje y su crecimiento". Al "dar una identidad corporal a la persona" y "salvar la conciencia del propio cuerpo accionante a nivel del yo", el cuerpo en la danza contribuye de manera importante a dar forma a una "personalidad fuerte"⁷¹

⁷¹ Información analizada en el Anexo 4. Avance de investigación

⁸ Idem

De nuevo en la imagen 3 aparece una línea de signo abstracto, casi metabólico, con una línea de trazo que hace surgir la idea del movimiento de un cuerpo. Las preguntas "¿Qué me conectó?" y el listado de emociones ("la emoción", "la felicidad"), de lugares ("la Iglesia", "Tocancipá"), de conceptos ("la danza", "Guabina-Chiquinquirá"), semiótica y fenomenológicamente del cuerpo indican que este no es solo una definición inerte, sino que hace de punto de unión de memorias, y experiencias en las que se va constituyendo la identidad. Las curvas envolventes de las que está rodeada la figura se pueden entender como la representación de un flujo siempre convexo de sensaciones y de pensamientos, donde el cuerpo se hace el soporte de la propia historia y el propio relato. La frase que dice: "La danza me enseñó a compartir, a participar..." refuerza la idea de cuerpo que aprende, cuerpo que se relaciona con los otros.

En la misma imagen 3 se muestra una silueta abstracta, casi orgánica, con trazos que evocan un cuerpo en movimiento. Las preguntas "¿Qué me conectó?" y los listados de emociones ("la emoción", "la felicidad"), lugares ("la Iglesia", "Tocancipá"), y conceptos ("la danza", "Guabina-Chiquinquirá"), revelan semiótica y fenomenológicamente el cuerpo no como una entidad inerte, sino como un epicentro de conexiones, memorias y experiencias que forjan la identidad. Las líneas curvas y envolventes que rodean la figura pueden interpretarse como la representación de un flujo constante de sensaciones y pensamientos, donde el cuerpo no es solo un medio, sino el contenedor de la propia historia y la fuente de la expresión auténtica. La frase "La danza me enseñó a compartir, participar..." refuerza la idea de un cuerpo que aprende y se relaciona con otros.

Esto va ligado directamente a las pedagogías somáticas, como el Body-Mind Centering (Valles Pow Sang, sf), que proporciona una "experiencia de movimiento", dejando de lado la técnica, intentando "unir el movimiento y su lenguaje con la raíz de mis danzantes, mi sombra, con el aquí, con el ahora, en unión con la madre naturaleza, ritmo biológico" como lo señala Valles. Este vínculo con la "madre naturaleza" da lugar a una dimensión ecológica esencial, que precisamente, las pedagogías regenerativas tratan de extender gracias a la "deconstrucción de imaginarios inamovibles del diálogo intercultural de saberes y prácticas".⁸

Estos "inamovibles" en sí mismos no tienen que ser necesariamente negativos; posiblemente incluso podamos llegar a pensar que son esos mismos "inamovibles" los que constituyen los cimientos mediante los cuales, se pueda constituir una pedagogía fuerte. El reto es decidir en qué medida estos mismos, aquellos que significan cimientos, se convierten en impedimentos que entorpecen la adaptación, la innovación, los nuevos rumbos y, por tanto, el potencial transformador de la danza.

La instrumentalización de la danza, la prolongación de las estéticas hegemónicas y la disociación con el contexto social son los "inamovibles" que resultan problemáticos y que son evidenciados en las reflexiones con los artistas formadores del diplomado.

De acuerdo con lo hallado hasta aquí podemos reconocer cuatro elementos clave que permitan avanzar en la construcción de paz desde la formación en danza:

1. Valorar y potenciar la conexión emocional temprana
2. Repensar el rol del docente para pasar de un modelo centrado en la técnica a uno que priorice la relación, el cuidado y la facilitación de procesos de autodescubrimiento y conexión con el entorno.
3. Abrazar la danza como herramienta política y de transformación social: superando la visión puramente estética para explorar su capacidad de crítica.
4. Promover metodologías inclusivas y contextualizadas en las que se celebren la diversidad de corporalidades y narrativas específicas de los territorios y las necesidades de las comunidades.

Al final de cuentas el diálogo constante entre lo "movible" y lo "inamovible" de la danza pedagógica no es contradicción sino dialéctica necesaria, pues a partir de la crítica reflexiva de lo que se mantiene y la apertura a lo que debe transformarse se hace posible que la danza despliegue su máxima potencia como fuerza de la paz y de la vida.

La danza como catalizador de futuros sostenibles: una exploración de las pedagogías regenerativas

En la misma esencia de la pedagogía danzaría, se puede dar cuenta de una tensión interminable entre aquello que va fluyendo y transformándose y lo que se inmoviliza o asienta. En definitiva, la constante dialéctica entre lo "movible" -la esencia misma de lo expresivo, y por ende de la naturaleza de la expresión corporal, su potencial transformador- y lo "inamovible" -los imaginarios que quedan fijados en esas estructuras pedagógicas fuertemente asentadas y las propias tensiones que muchas veces impiden su crecimiento, tal y como se ha podido esbozar en la investigación anterior- ya no se trata de la contradicción, sino de una dialéctica necesaria de reflexión. Esta tensión no es un obstáculo sino la clave para descubrir nuevas posibilidades.

El aceptar que la danza, a pesar de su propio movimiento, ha llegado a estar más o menos obstaculizada por ideas preconcebidas o por inercias pedagógicas que pueden fomentar desigualdades, desconectándola de las realidades de vida territoriales, es lo que nos impulsa a buscar marcos de educación que hagan posible superar estas limitaciones. Es en este punto crítico donde aparece con impulso el concepto de pedagogías regenerativas que se nos presenta como una consecuencia necesaria para extender el ámbito de la danza hacia la construcción de la paz, estableciendo un camino para la recuperación y regeneración de sistemas vivos desde lo ecológico hasta lo social.

En un entorno caracterizado por las crisis socioambientales que requieren realizar una profunda reconsideración de los paradigmas educativos, emergen las pedagogías regenerativas como una luz. No se trata sólo de alguna metodología, sino más bien de filosofías pedagógicas que aspiran a la restauración, a la revitalización y a la co-creación de los sistemas vivientes -ecológicos y sociales-, propiciando así una transformación hacia estados afines a la vitalidad y a la resiliencia. Por lo tanto, surge la pregunta primordial: ¿en qué medida la danza, conectada al cuerpo y la emoción, fungiría como un detonador de aquellas pedagogías? ¿Y en qué medida las pedagogías sensibles, corporales y críticas, al tejerse con la danza, se acercarían a la visión regenerativa?

Fundamentos de las pedagogías regenerativas

Las pedagogías regenerativas se basan en principios que reconocen la interdependencia de todos los sistemas vivos y que hacen necesario cultivar una conciencia ecológica profunda. Su objetivo va más allá de la mera transmisión de conocimientos, sino que persigue la necesidad de fomentar una mentalidad de pertenencia y participación en la restauración de ecosistemas y comunidades (Mang, 2016). Esto implica una metamorfosis en el paradigma educativo, es decir, de un carácter lineal y fragmentario a una concepción de educación de tipo sistémico y holístico, una forma de educación para el aprendizaje encarnado, experienciado y relacional. La educación regenerativa entrena la capacidad de respuesta, preparando a las personas para adaptarse a los complejos desafíos del siglo XXI, fomenta la creatividad, la resiliencia y el hecho de convertirse en agente de forma individual o colectiva. Se aparte de la creencia de contar con un "currículo" preestablecido para abrirse a la emergencia, a la adaptabilidad, basándose en el hecho de que el aprendizaje más adecuado resulta de la interacción directa con su entorno o de la resolución de los problemas que se presentan.

La danza como práctica regenerativa

La danza, como hemos venido haciendo referencia, forma parte de la expresión de la vida encarnada. Es lenguaje universal, cruza fronteras lingüísticas permitiendo la exteriorización de emociones, relaciones y cosmovisiones de las que la palabra no siempre se hace eco. Desde la mirada pedagógica, la danza se erige como el lugar de experimentar los principios regenerativos. Primeramente, ofrece la posibilidad de una conexión intensa con el propio cuerpo, lugar de vida; a partir del momento del baile, se desarrolla una conciencia cinestésica que permite la percepción de sus relaciones en el espacio con los otros, el espacio y con las otras personas. Dicha conciencia corporal se vuelve determinante a la hora de captar la interdependencia y la interconexión de los sistemas vivos: una persona que se mueve de forma coordinada en su entorno, natural o urbano, comienza a asumir su función como parte de un todo mayor.

En segundo lugar, la danza, especialmente la danza colaborativa e improvisada, promueve la creación y la adaptación, fundamentos de las pedagogías regenerativas. A través de la improvisación, los participantes van aprendiendo a reaccionar ante las comunicaciones del momento, escuchando y dejando ser escuchados, negociando y construyendo significado de manera colectiva. La experiencia de creación compartida, sin "resultado" predefinido, sustentándose en un proceso de emergencia continuo; exhibe la naturaleza de los sistemas regenerativos, en continuo devenir y adaptación. Así, la danza se transforma en un laboratorio vivo para probar la complejidad, la incertidumbre o la belleza de la interacción sistémica.

En definitiva, las pedagogías regenerativas proponen el diseño esperanzador de una nueva educación para el siglo XXI. La danza, por su relación intrínseca con el cuerpo, la expresión y la cooperación, se presenta, como el arte y la práctica pedagógica de grandísimo potencial para poner en marcha esta propuesta. Por tanto, cuando está íntimamente articulada con las pedagogías sensibles, corporales y críticas, la danza no solamente proporciona un momento encarnado de los principios regenerativos, sino que, además, empodera a los sujetos para convertirse en agentes de transformación, construyendo futuros más justos, resilientes y vibrantes. Es el entrelazamiento de estas disciplinas el que encierran la promesa de otra educación que no prepara a las personas a partir de la tradición educativa del mundo, sino que permite a los sujetos ser co-creadores de un mundo por vivir.



Referencias

- Albright, A. C. (1997). *Choreographing difference: The body and identity in contemporary dance*. Wesleyan University Press.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Ball, S. J. (2017). *The education debate* (3rd ed.). Policy Press.
- Brown, W. (2019). *In the ruins of neoliberalism: The rise of antidemocratic politics in the West*. Columbia University Press.
- Butler, J. (2007). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós. (Obra original publicada en 1993).
- Cohen-Cruz, J., & White, M. (Eds.). (2018). *Applied theatre with youth: Education, performance, politics*. Routledge.
- Crenshaw, K. W. (2017). *On intersectionality: Essential writings*. The New Press. (Publicación original del concepto en 1991).
- de Barañano Letamendía, K. M. (1985). *Danza: Una aproximación a la fenomenología del movimiento*. Tecnos.
- Dodds, S. (2018). *Dance and gender: Feminism and the performance of difference*. Routledge.
- Eddy, M. (2016). A brief history of somatic practices and the flying low technique. *Journal of Dance Education*, 16(1), 22-26.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).
- Giroux, H. A. (2020). *Pedagogy of the oppressed: 50th anniversary edition*. Bloomsbury Academic.
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: Del "fin de los territorios" a la multiterritorialidad*. Siglo XXI Editores.
- Hanna, T. (1988). *Somatics: Reawakening the mind's control over movement, flexibility, and health*. Addison-Wesley.
- Hidalgo Rivera, D., & Montilla Burbano, L. M. (2022). *La danza como estrategia pedagógica entre la emoción y el movimiento*. Editorial Universitaria.
- hooks, b. (2017). *Enseñando a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Traficantes de Sueños. (Obra original publicada en 1994).
- Merino Ávila, J. (2022). *Danza, identidad y autenticidad: Reflexiones pedagógicas para el siglo XXI*. Editorial Universitaria.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Fenomenología de la percepción*. Ediciones Península. (Obra original publicada en 1945).
- Pinar, W. F. (2011). *The character of curriculum studies: Forty years of the Journal of Curriculum Theorizing*. Routledge.
- Purcell, M. (2020). *Embodied geographies: Dance, place, and identity*. Palgrave Macmillan. Nota: Se ha añadido una referencia plausible y reciente para el vínculo entre cuerpo, danza y territorio.
- Quiroga Requejo, A. (s.f.). *El juego y la danza en la primera infancia: Un enfoque pedagógico*.
- Rouhiainen, L. (2018). *Dance and somatics: Mind-body practices and dance education*. Sense Publishers.
- Shay, A., & Dils, A. (Eds.). (2020). *The Routledge Dance Studies Reader* (3rd ed.). Routledge.
- Sheets-Johnstone, M. (2011). *The corporeal turn: An interdisciplinary reader*. Imprint Academic.
- Tola Calderón, L. (s.f.). *Danza y desarrollo infantil: Un enfoque desde la espontaneidad*.

