



DISPOSITIVO DIDÁCTICO RELACIONAL. REIVINDICACIÓN DEL VALOR DEL APRENDIZAJE DE LA DANZA PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL

RELATIONAL DIDACTIC DEVICE. CLAIMING THE VALUE OF DANCE LEARNING FOR AN INTEGRAL EDUCATION

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2734>

Andrés Rigoberto Ordóñez Matute
Facultad de Artes de
la Universidad de Cuenca, Ecuador.

arigoberto.ordonezm@ucuenca.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-5638-5638>

Recibido: noviembre 3, 2022 - Aceptado: diciembre 1, 2022

Resumen

El presente artículo rompe con las prácticas de invisibilización y descontextualización de la enseñanza de la danza en espacios educativos. Tiene el objetivo de proponer un dispositivo didáctico relacional que permita la enseñanza integral de contenidos dancísticos y no dancísticos en los espacios escolares. El estudio adopta secuencias metodológicas de la investigación, basada en las artes, para crear una propuesta que impacta el cuerpo desde los lenguajes del movimiento para producir conocimiento corporal, sensible, racional y afectivo, integrando múltiples campos disciplinares. Los hallazgos definen el dispositivo didáctico relacional como una especie de laboratorio simbólico activo, donde la danza, a través del cuerpo y el movimiento, dialoga con otras materialidades escénicas, sociales y culturales para crear estrategias de indagación y construcción del conocimiento, a partir de la producción de identidades relacionales. Desde esta perspectiva, se concluye que la danza se convierte en un dispositivo porque permite el abordaje interaccional, multisensorial y multimodal de contenidos curriculares, vinculados con las prácticas sociales. Ella se aleja de la instrumentalización del movimiento y adquiere valor técnico-funcional en la enseñanza y resignificación de nuevas identidades corporales, sensibilidades, racionalidades, y de conocimientos.

Palabras clave: Enseñanza en danza, investigación basada en artes, dispositivo, educación dancística, identidades relacionales.

Abstract

This article breaks with the practices of invisibilization and decontextualization of dance teaching in educational spaces. It aims to propose a relational didactic device that allows the integral teaching of dance and non-dance contents in school spaces. The study adopts methodological sequences of arts-based research to create a proposal that impacts the body from the languages of movement to produce corporal, sensitive, rational and affective knowledge, integrating multiple disciplinary fields. The findings define the relational didactic device as a kind of active symbolic laboratory, where dance, through the body and movement, dialogues with other scenic, social and cultural materialities to create strategies of inquiry and construction of knowledge, from the production of relational identities. From this perspective, it is concluded that dance becomes a device because it allows an interactive, multisensory and multimodal approach to curricular contents linked to social practices. It moves away from the instrumentalization of movement and acquires technical-functional value in the teaching and resignification of new bodily identities, sensibilities, rationalities and knowledge.

Keywords: Dance Teaching, Arts-based Research, Device, Dance Education, Relational Identities.

INTRODUCCIÓN

Referirse a la danza en los espacios educativos es sinónimo de recreación y folklore. Es impensable percibirla como un mecanismo que cree sinergias entre la formación humana y las dinámicas socioeconómicas, políticas, culturales, legislativas, estéticas y axiológicas que la complementan (Justin, 2021; Ørbæk y Engelsrud, 2021). También, resulta poco probable reconocer en ella trascendencias que permean los espacios escolares para visibilizar huellas patrimoniales o denuncias sociales. La danza, se ha representado como una práctica carente de funcionalidad productiva y profesional para la sociedad, al punto de considerarla inútil. Esta realidad, supera la retórica argumentativa del problema y se configura como una verdad que rompe fronteras, a juzgar por los resultados de las investigaciones reportadas desde Reino Unido (Vincent, Timmons, y Mulholland, 2021), Noruega, (Ørbæk, y Engelsrud, 2021), Nigeria (Justin, 2021), Ghana (Petrie, 2020), India (Singh y Devi, 2021), Inglaterra (Connell, 2009), España (Arias, Rodríguez y Sánchez, 2021), Chile (Saavedra, 2016), Estados Unidos (Wilson y Moffett, 2017), Escocia (Vincent, Timmons, y Mulholland, 2021), Argentina (Saavedra, 2016), Colombia (Pulido, 2021) y Ecuador (Morocho, 2022), en donde el valor de la danza, como generadora del pensamiento complejo, integral y relacional, no existe y, mucho menos, la posibilidad de considerarla como instrumento para impulsar la conciencia creativa, experimental e independiente en el estudiante.

Partiré del contexto ecuatoriano para ilustrar lo anteriormente indicado, y veremos que esta realidad también es compartida en otras latitudes, a juzgar por las referencias que se encontrarán en el texto. La concepción de la danza, a nivel de educación básica, media, superior y bachillerato, es limitada. En cuanto a su instrumentación, tiene una marcada ausencia de metodologías consecutivas y progresivas que atiendan la complejidad y posterior consolidación de sus saberes en los diversos niveles curriculares, lo cual es compartido por Justin, (2021); Lobel, (2021), y Singh y Devi, (2021), cuando reportan la representación de la danza en los espacios educativos como un lenguaje carente de valor transversal e integral, desde las corporalidades y movimientos; ausencia de prácticas creadoras de conocimiento desde lo corporal, y la producción de medios de aprendizaje funcionales a partir de la danza, respectivamente.

La danza se imparte en espacios descontextualizados, con limitada infraestructura (Arias, Rodríguez y Sánchez, 2021), y docentes pobremente capacitados (Pulido, 2021). En este contexto, las instituciones educativas muestran timidez en sus procesos pedagógicos-artísticos y un raquítico inventario de recursos especializados para enseñar, de forma integral y compleja, esta expresión artística (Morocho, 2022). Los docentes reportan ausencia de herramientas técnicas, creativas, activas y experiencias en la educación dancística, provocando procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la reproducción o imitación de contenidos, cuya consecuencia es el desinterés de los estudiantes en las prácticas corporales, como creadoras de conocimiento e información (Connell, 2009; Justin, 2021; Ørbæk, y Engelsrud, 2021; Pulido, 2021; Vincent, Timmons, y Mulholland, 2021).

Desde esta perspectiva, el ejercicio didáctico es plano, sin diversificación de recursos, espacios, tópicos y estrategias especializadas (Duffy, 2022; Ginoris, Addine y Turcaz, 2006; Mora y Eliecid, 2022; Wilson y Moffett, 2017), minimizando la posibilidad de que el saber dancístico se aprenda significativamente o sea un mediador de aprendizajes significativos. Básicamente, al reducirlo a una coreografía, por ejemplo, el estudiante jamás podría vivir (desde el movimiento) prácticas colaborativas, reflexivas, relacionales e integrales, vinculadas a una temática de su interés (Jussliin, 2019; Wilson y Moffett, 2017; Oliver y Ferrer, 2022). Considero importante destacar que esta falta de diversificación didáctica pudiese estar asociada a la danza institucionalizada en el currículo en la que se envasan saberes sin autonomía, desconectados de las prácticas sociales y alejados de la probabilidad de reflexión, provocando que lo aprendido se convierta en una práctica sin trascendencia funcional (Hsia, Hwang y Lin, 2022; Wilson y Moffett, 2017; Stevens y Huddy, 2016), así como al desconocimiento de la heterogeneidad de los cuerpos y sus lenguajes, en la resignificación del conocimiento (Connell, 2009; Lobel, 2021; Petrie, 2020; Singh y Devi, 2021).

Con base en lo señalado, la presente investigación confronta los procesos de invisibilización y desenfoco que reducen la enseñanza dancística en los espacios educativos, a una práctica mecánica y, por ello, tiene el objetivo de proponer un dispositivo didáctico relacional que permita la enseñanza integral de contenidos dancísticos y no dancísticos en los espacios escolares. Este dispositivo didáctico que propongo permitiría:

- ◆ Resignificar la danza como mediadora en la producción del conocimiento corporal y sensible.
- ◆ Fortalecer su potencial para dialogar con diversos campos disciplinarios (Jussliin, 2019; Ortiz, 2017a; Lobel, 2021).
- ◆ Crear prácticas de enseñanza en las que convergen el cuerpo y el movimiento con la cultura, el arte, la sociedad y sus heterogeneidades.
- ◆ Hacer de la experiencia dancística un intercambio epistémico para la resignificación de nuestras prácticas relacionales (Saavedra, 2016; Morocho, 2022; Ørbæk, y Engelsrud, 2021; Pellicer, 2020)
- ◆ Potenciar el aprendizaje kinestésico y sus estilos de aprendizaje.

Desde este dispositivo didáctico, la educación dancística fomentaría la consolidación y transferencias de habilidades creativas, intelectuales, sensitivas, motrices, sociales y relacionales (Jussliin, 2019; Mora y Eliecid, 2022; Petrie, 2020), porque se establecerían nexos entre la expresión artística que subyace al movimiento, y los sentidos y significados sociales que lo animan. Del mismo modo, encontraríamos un canal para fortalecer la disciplina, responsabilidad, comunicación, confianza, resolución de problemas y el bienestar emocional, psicológico y físico del individuo (Pulido, 2021; Morgan, y Nygaard, 2021; Singh y Devi, 2021;

Vincent, Timmons, y Mulholland, 2021). De esta manera, la danza estaría llamada a ser un campo abierto de estilos, técnicas y lenguajes de movimiento con influencia en el sentido personal-social de los estudiantes (Arias, Rodríguez y Sánchez, 2021; Morgan, y Nygaard, 2021; Singh y Devi, 2021). Por último, el dispositivo le entregaría al docente la condición de mediador entre las prácticas dancísticas, el currículo y sus contextos de influencia, asumiendo la pluralidad de corporalidades y subjetividades, desde un diálogo horizontal con el cuerpo, los recursos y medios en un ambiente de confianza, respeto, seguridad y bajo condiciones especiales (Lobel, 2021; Mora y Eliecid, 2022; Morocho 2022). Básicamente, pasaríamos a entender la danza, como un fenómeno que construye conocimiento desde una realidad diversa, fluctuante y transformadora, que reconoce, en la experiencia, un espacio permanente de aprendizajes (Ørbæk, y Engelsrud, 2021; Abad, 2009).

A continuación, como primer punto, analizaré los elementos previos para la construcción del dispositivo, desde la trilogía cuerpo, movimiento y currículo. Posteriormente, presentaré las concepciones y los significados que adquiere la danza como dispositivo, para luego indicar el sentido metodológico de la investigación, acompañado de la definición, configuración y funcionalidad del dispositivo didáctico relacional y los respectivos hallazgos, derivados de la misma. Finalmente, se muestran escenarios de aplicación del dispositivo didáctico relacional y las conclusiones obtenidas con base en la investigación realizada.

CUERPO, MOVIMIENTO Y CURRÍCULO. ELEMENTOS PREVIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL DISPOSITIVO

El currículo tiene una forma prescriptiva y la danza un espíritu rebelde que lo redimensiona para entenderlo como una práctica social en la que se negocian significados con movimiento (Pulido, 2021; Lobel, 2021; Zinga y Styres, 2018). Desde esta perspectiva, el currículo es un requirente que anima a la danza a traducir saberes sociales y disciplinarios en movimientos que testimonian diversas conexiones, y transferencias con el otro, el cuerpo y su subjetividad en acción (Rolnik, 2001; Ordóñez 2022; Méndez, 2020; Justin, 2021). En este esquema de significados, el movimiento pierde inocencia y en él se reconoce capacidad para crear otras respuestas alternativas a las demandas curriculares para abordar, de forma diferenciada, contenidos culturales, sociales, humanos y naturales que, por lo general, se asumen desde el cientificismo o las humanidades. En este caso, los contenidos toman forma en el movimiento. Se adhieren a otras materialidades como vestuario, escenografía, música, objetos, etcétera, provocando procesos de negociación, confrontación y/o resistencia. Ahora los contenidos, se leen y se mueven, y el aprendizaje se complejiza incorporando dimensiones corporales, sensoriales, racionales y afectivas. En esta nueva trilogía de currículo-cuerpo-movimiento, se crean alternativas kinestésico-cognitivas para aprender experimentando, resignificando y construyendo.

En este sentido, el cuerpo y el movimiento se convierten en elementos con intencionalidad. Se apropian de la multisensorialidad del individuo para diversificar las vías de construcción de aprendizajes. Entre ellos existe complementariedad, de forma análoga a los métodos (Fontaines Ruiz, 2010), lo cual convierte a la danza en un dispositivo potencializador de prácticas activas y significativas en el desarrollo cognitivo, sensorial, motriz y social del estudiante (Anaya, 2022; Petrie, 2021; MINEDUC, 2016). Esto es posible porque cuando el ser humano se invive en la danza (obra, pieza, composición, coreografía, etcétera), activa un comportamiento relacional que se configura como una espiral que termina por formar una nueva identidad, que cobra vida en el escenario y deja huellas en quien lo materializa, ofreciéndole la posibilidad de registrar valores cognitivos al movimiento realizado.

Por ejemplo, cuando un estudiante interpreta una danza popular, representando manifestaciones, identidades, actividades y cosmovisión de una determinada cultura, genera un proceso multimodal de acercarse a los recursos que componen el fenómeno de estudio, provocando la construcción de una identidad relacional; no solo ejerce un rol temporal del personaje que representa con la danza, sino que, al ofrecerle su cuerpo y sus cualidades físicas, sensoriales y psicológicas, antes, durante y después de la presentación, se apropia de los contenidos que configuran dicho sistema de análisis (Salvador, 2015; Alcolea, 2015; Barbosa y Murcia, 2012; Galarza, 2015; Gallo, 2010; Aguirre, 2015). Este personaje temporal –que hospeda el cuerpo-estudiante–, conecta, activa y produce conocimiento en sí mismo y en el otro. Provoca, también, la negociación de identidades que, entendidas en contexto, ofrece múltiples territorios para la creación de sentidos y significados que potencialmente se conviertan en aprendizajes. Este es el germen de las identidades relacionales.

En este caso, el currículo es el macro-contexto en donde la enseñanza de la danza cobra sentido e intencionalidad, vinculada a objetivos, destrezas y habilidades de aprendizaje (Oliver y Ferrer, 2022). En otras palabras, el currículo se legitima como práctica social al permitir la interacción y el diálogo de identidades concretadas en el cuerpo, movimiento, tiempo, ritmo, vestuario, la sonoridad, escenografía, etcétera y las convierte en contenedoras de conocimientos, experimentando y apreciando la vida misma (Donoso, 2015). Esta es la verdadera magia que ofrece la interacción currículo, cuerpo y movimiento que termina por convertir la danza en un recurso transversal a otras disciplinas, capaz de fomentar aprendizajes multimodales, cuando libera la capacidad creativa, experimental y expresiva del individuo (Wilson y Moffett, 2017; Jussliin, 2019; Stevens y Lockney, 2017).

SIGNIFICADOS DE LA DANZA COMO DISPOSITIVO

Un dispositivo es una red discursiva y no discursiva de prácticas heterogéneas (Foucault, 1977; García, 2011; Castro, 2004; Vega, 2017), articuladas para configurar sistemas de significación que se actualizan, transforman, expanden y fisuran permanentemente (Deleuze, 1990; García, 2007). Esta forma de producción de redes, implica un ejercicio de poder y de configuración del saber, determinando posibles efectos sobre la verdad y brindando la capacidad de inscribir metodologías, estrategias y formas de abordar la enseñanza-aprendizaje. Se trata de un sistema de organización que permite hacer ver y hacer hablar con capacidad para ser comprendido (Deleuze, 1990; Foucault, 1984; García, 2011). Es una red que posibilita interceptar, determinar y orientar los modos de comportamiento, discursos y acciones de los individuos que lo habitan (Agamben, 2011). En este sentido, la danza como dispositivo, se presenta como una herramienta cuestionadora de poderes y saberes instituidos, porque rompe la invisibilización de prácticas y conocimientos. Ella alfabetiza los cuerpos, reconoce su heterogeneidad y crea diálogos horizontales entre ellos. Este hecho fractura el sentido homogéneo y globalizador de las prácticas culturales, artísticas y humanas, provocando la producción de nuevos discursos desde la alteridad y el sentido de diferencia (Estermann, 2008; Morocho, 2022; Zinga y Styres, 2018).

Entendido como dispositivo, lo dancístico se convierte en una herramienta generadora de sensibilidades, racionalidades y conocimientos, que contribuye a configurar nuevas realidades, sentidos y significados entre las agencias y sus contextos, como consecuencia de: su efecto interaccional, su potencial como productora de epistemes y el valor técnico que toma el movimiento en la formación de los saberes. Estas propiedades las detallo a continuación.

La danza al ser movimiento es interacción. Transforma el cuerpo en un fenómeno social que crea realidades abiertas, dinámicas (Gallo, 2010; Barbosa y Murcia, 2012; Barbosa, 2021), con

fortalezas para producir sentidos, percepciones y lecturas cambiantes. Ella se convierte en un campo de reconocimiento y encuentro con otras materialidades y corporalidades, que expande sus códigos, canales y sentidos, al crear, en el mismo cuerpo y en el del otro, habilidades, e identidades relacionales que adquieren significaciones propias y colectivas para negociar su propia configuración (Taylor, 1996; Ordoñez y Torres, 2020; Ordóñez, 2022).

Posee capacidad para crear epistemes, la danza como dispositivo permite: «entender al otro, no como objeto de estudio, sino como sujeto situado en el presente, aquí y ahora, con una forma particular de construir la realidad» (Morocho, 2022, p.426). Este hecho genera universos simbólicos, como consecuencia del tejido formado entre praxis y conocimientos regulados. En el terreno escolar, la enseñanza de la danza estaría llamada a facultar al estudiante para crear interferencias en su contexto representado, generando múltiples procesos de subjetivación y actualización (Agamben, 2011; Diaz, 2014; Guattari y Rolnik, 2006) que involucren la construcción de acciones, epistemes y sensibilidades, derivados de la red que teje entre el movimiento, los conocimientos artístico-humanistas y los saberes científicos (Suárez, 2021a; Chandi, Calispa, y Vinueza, 2018).

Me refiero al *valor técnico del movimiento dancístico*, como el conjunto de fundamentos, herramientas, procedimientos y recursos específicos que desarrollan un determinado lenguaje de movimiento en el cuerpo, mediante el cual se potencian habilidades particulares (Theatrum Danza, 2022; Ortiz, 2017a; Ordóñez, 2022). En el contexto del dispositivo, la técnica pasa de ser una práctica de instrumentalización en relación con la mecanización del cuerpo, para convertirse en el desarrollo técnico corporal, cargado de significación y sentido desde el propio movimiento (Barbosa y Murcia, 2012). Esto sugiere que la técnica dancística debe mirarse como camino, y no como la finalidad, porque ella dispone el cuerpo al servicio de objetivos particulares y colectivos que trascienden lo mecánico y reproductivo para construir un estilo e identidad propias, capaz de dialogar empleando el lenguaje del movimiento (Mallarino, 2008).

Teniendo como referencia lo caracterizado, la danza adquiere múltiples aristas valorativas. Ella es «[...] partitura, coreografía, pero hay que tener claro que eso no significa crear cuerpos y discursos impenetrables» (Ordoñez y Torres, 2020, p. 37). Así pues, la técnica puede percibirse como un artefacto de mediación didáctica que interviene en la creación de un estilo propio de movimiento que, bajo fundamentos específicos, conduce a la creación de discursos particulares desde las diversas identidades en acción. En este caso, la técnica transforma el cuerpo y, junto a él, su identidad/subjetividad, convirtiéndose en un espacio de superación, no solo artístico, sino también personal y social (Barbosa y Murcia, 2012; Ordóñez, 2022; Ortiz, 2014).

Así pues, considero que el dispositivo didáctico, fractura y *hackea* el sentido de técnica, al mirarlo como un campo de principios maleables, que se transforman y convierten en caminos –y no en finalidades concretas–, creando un giro epistemológico en la educación dancística (Suárez, 2020; Spivak, 2017). Esta acción, permite que los principios y materiales del movimiento técnico, se problematicen y cuestionen, para reformularse y crearse desde la realidad y el contexto presente. Por lo tanto, la idea es probar el estado ontoepistémico de las diversas técnicas, para fundar nuevos procedimientos y materialidades (Ordóñez, 2022) que desemboquen en nuevas intencionalidades de lo técnico en la danza, llegando a espacios de experimentación y descubrimiento sobre sí misma.

EL SENTIDO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La propuesta del dispositivo didáctico relacional se realiza siguiendo los postulados de la investigación basada en las artes (Hernandez, 2008; Barone y Eisner, 2006; Borgdorff, 2010; Marin y Roldan, 2019), que cuestiona la adopción de secuencias metódicas hegemónicas como única vía de acceso al conocimiento y, en contraposición, reconoce que las prácticas artísticas son laboratorios simbólicos en los que experimentamos y representamos la realidad y sus conexiones, sin sofocarla bajo una lente fisicalista o justificacionista. En este contexto, el conocimiento es producto de una experiencia artística, reflexionada a partir de tres fases:

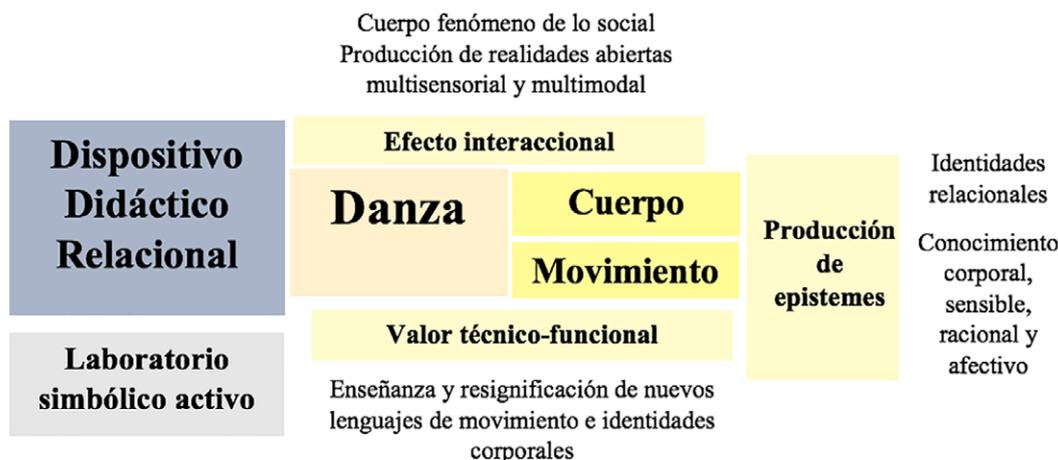
- ◆ Fase 1. Conceptualización experiencial de la danza como una experiencia sistémica: a partir de mi práctica como bailarín y docente de danzas, y de las demandas que la configuración, el montaje, la ejecución y valoración de una obra tiene, identifiqué los componentes que convierten la experiencia dancística en un mediador complejo de aprendizajes. En esta primera fase, la reflexión y el diálogo con mis pares artísticos, fue clave para que tomara conciencia de cuáles elementos servían para que la realidad se adhiriera a nuevas materialidades y, al mismo tiempo, permitiera que las nuevas identidades representadas en la obra, se cargaran de significados y fuesen mediadoras para la significación de experiencias de aprendizajes en quienes formaban parte de la obra. Esta etapa fue de autoexploración en mi práctica profesional.
- ◆ Fase 2. Sistematización y exploración documental: en esta fase realicé un proceso gráfico que articuló la interacción de los elementos que identifiqué en la fase anterior y que, a mi juicio, convierten a la danza en una mediadora de aprendizajes. Sistematicé las diversas conexiones identificadas y luego construí una estructura argumentativa que sirviera para justificar la estabilidad de las gráficas construidas o la reinterpretación de las mismas. En todo caso, la idea era comprender, desde múltiples referentes teóricos, las potencialidades formativas de la danza.
- ◆ Fase 3. Valoración de la consistencia interna de la propuesta explicativa: al contar con la estructura y las formas de interacción del potencial dispositivo, evalué su capacidad representacional mediante la explicación, a través suyo, de una experiencia artística en danza. La idea era ilustrar los diferentes elementos del dispositivo propuesto en las fases de construcción de la obra y, desde sus recursos explicativos, focalizar el sentido de la obra y su potencial pedagógico. El resultado de esta tercera y última fase permitió ajustar el dispositivo para incrementar su potencial de uso. Con base en lo señalado, a continuación, se describe el producto de esta secuencia metodológica.

LA CONFIGURACIÓN DE LOS HALLAZGOS: EL DISPOSITIVO DIDÁCTICO RELACIONAL

El dispositivo didáctico relacional, funda su estructura en el cuerpo de los sujetos sobre los cuales se inscribe, y se presenta como un formato abierto y flexible de configuración procesual. Opera desde una red de mecanismos que se ordenan, hibridan y transforman para estimular, en el participante, la reflexión y fabricación de conocimiento, desde su subjetividad e identidad en acción. Este proceso de operación, implica asumir estrategias y lenguajes de movimiento, que por sí mismos poseen estructuras y sistemas de configuración corporal, no solo desde un esquema artístico de movimiento o estilo corporal, sino desde una filosofía, cosmovisión y pensamiento concretos. Este hecho permite reconocer e interiorizar el movimiento como práctica de acción-reflexión (Barbosa y Murcia, 2012). En concordancia con lo planteado, defino el dispositivo didáctico relacional como un

laboratorio simbólico activo, donde la danza –a través del cuerpo y el movimiento– dialoga con otras materialidades escénicas, sociales y culturales, resignificando el valor técnico-funcional de los lenguajes del movimiento y permitiendo un abordaje interaccional, multisensorial y multimodal de contenidos dancísticos y no dancísticos, vinculados con las prácticas sociales.

Figura 1
Estructura del dispositivo escénico relacional



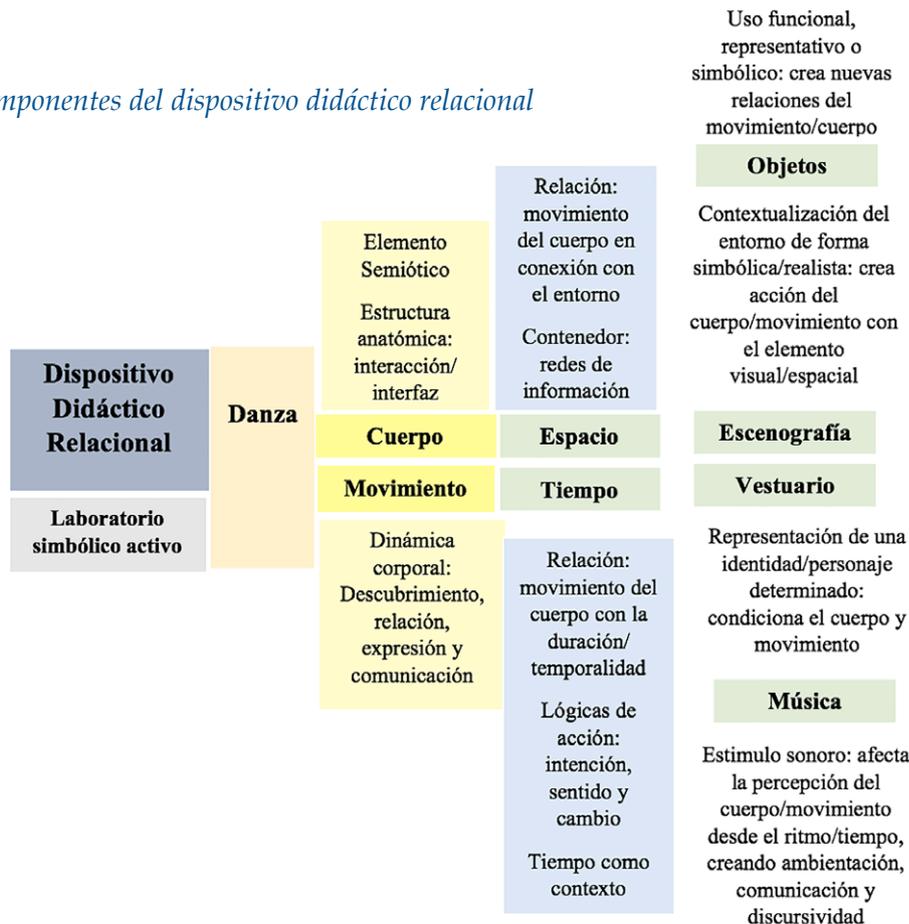
Siguiendo a Bourriaud (2008), el carácter relacional del dispositivo estaría referido a la estructuración de formas, traducidas desde un sentido estético, artístico, histórico y social, en la producción de pensamientos singulares del sujeto, y con el otro, con el contexto y con el mundo. Esto sugiere que, al enseñar danza, se creen prácticas artístico-sociales, que generen procedimientos de interacción humana, desde encuentros participativos y pedagógicos, que trascienden el proceso instructivo porque el estudiante vive la danza, la comprende y, a partir de ella, desarrolla la capacidad de transformar sus propias identidades y subjetividades, durante y después de su ejecución. De esta manera, lo relacional, posee una naturaleza expansiva que involucra el contacto entre diversos componentes, cuerpos, estados y entornos (Bourriaud, 2008; Ordóñez, 2022; Theatrum Danza, 2022), hecho que posiciona la danza como una práctica estética que abraza y descifra la vida, articulando simultáneamente sensibilidad, racionalidad, corporeidad y movimiento. Básicamente, la danza se convierte en un campo de subjetividades, cuya práctica termina por provocar giros epistemológicos como consecuencia del intercambio estético, ideológico, simbólico (Santa Cruz, 2010; Suárez, 2021b; Spivak, 2017).

En este contexto, el sujeto, al enfrentarse a los mecanismos y principios del lenguaje del movimiento, ingresa en un proceso de asimilación personal, generando formas propias de resolver, desde su cuerpo, el modo y sentido que se crea de la realidad experimentada en la danza. El sujeto reconoce el poder de moverse desde lo propio y lo ajeno (lo del otro) para identificar, memorizar, crear e interpretar el fenómeno que danza (Heiland, 2009; Jusliin, 2019; Jones, 2014). Fundamentalmente, lo traduce en identidades y formas con las cuales, posteriormente, se obliga a relacionarse. En este sentido, el dispositivo funciona en espiral: en cada obra se negocian significados y se crean interacciones que se vinculan al tenor de las identidades construidas, porque en el contexto dancístico, ellas se adaptan, hibridan, activan y crean, desde múltiples principios y concepciones, pero sin desconocer su heterogeneidad.

A partir de lo mostrado, la danza como dispositivo didáctico «genera un intercambio activo y denodado de experiencias, de actividad racional y de constructos sensibles» (Ortiz, 2017a, p. 86), que posibilita el desarrollo del pensamiento analítico, creativo, alternativo e independiente, desde los espacios de indagación, experimentación y creación con las corporalidades. En tal sentido, el estudiante descifra, traduce y genera una infinidad de lecturas, ampliando los horizontes de los discursos, las metodologías y estéticas con las que interactúa (Ortiz, 2014; Ordóñez, 2022; Vilar, 2015; Vilar, 2017). Este acto crea un espacio de emancipación (Ranciére, 2010a), desde las utilidades y funcionalidades que brinda la danza, al extrapolar sus prácticas a otros contextos que facilitan la producción de aprendizajes significativos, a partir de la creación de experiencias particulares con modos y traducciones propias (Ranciére, 2010b). Así, la danza posee una cualidad de transmutación permanente (Ordóñez y Torres, 2020), volviéndose una especie de laboratorio activo, que indaga lenguajes en construcción desde el movimiento y el cuerpo (Ordóñez, 2022; Ortiz, 2017b).

Otra de las características de la danza, como dispositivo, es su acción vinculante en permanente apertura, ya que, con el cierre de la obra, el acto final aún no sucede, porque el conocimiento adquirido posee propiedades rizomáticas que permiten la construcción de nuevas redes de información para futuras prácticas artísticas, científicas y estéticas, multiplicando y creando nuevas conexiones de información en permanente estado de actualización. Tal nivel de recursividad, emplaza al docente y lo obliga a descifrar fórmulas didácticas funcionales que respondan a la heterogeneidad de grupos humanos y entornos, para el desarrollo de sus habilidades, destrezas y competencias. El dispositivo funciona mediante una serie de componentes articulados como unidades de acción y crean esa sinergia que percibimos a través de la danza como proceso y producto, y que posibilitan su ejecución didáctica. Estas otras materialidades se definen y funcionan de la siguiente manera:

Figura 2
Red de componentes del dispositivo didáctico relacional



Iniciemos con el *cuerpo*. Aquí lo mostramos como una interfaz de investigación personal. Desde su visión anatómica, el estudiante reconoce posibilidades para crear estructuras móviles, que adquieren un sentido particular en la formulación de su identidad relacional. Este hecho, permite que el cuerpo sea un contenedor del conocimiento asociado a las prácticas sociales y, al mismo tiempo, un agente de representación individual y colectivo (Aragón, 2014). Enmarcado en el dispositivo, se espera que el docente incite al reconocimiento del lenguaje del cuerpo, a través del movimiento con miras a crear un código comunicativo que imprima fuerza a la interpretación y significación a lo aprendido. Adicional a ello, es necesario señalar que, en el conocimiento del cuerpo como unidad funcional, las prácticas del movimiento contribuyen con la toma de conciencia sobre su estructura, funcionamiento, optimización y límites como condicionantes de la acción, el movimiento y la interacción, dependiendo del estímulo presentado (Ros, 2009).

Otro de los elementos que estructuran el dispositivo es el *movimiento*. Se define como el cambio dinámico que experimenta el cuerpo –desde impulsos internos y externos, suscitados en un determinado tiempo y espacio– y que lo activa para crear procesos de descubrimiento, relación, expresión y comunicación con la realidad (Rabadán de la Puente, 2010; Ruiza, Fernández y Tamaro, 2004; Ros, 2009). Cuando es abordado desde una determinada técnica o estilo, el movimiento establece condiciones sobre el cuerpo y, por ello, el docente, como parte de su instrumentación didáctica, crea dinámicas que movilizan la fundamentación, función y el sentido de moverse. Esta dinámica sucede en un espacio y tiempo determinados. La noción de espacio nos invita a pensar en una trilogía entre cuerpo, movimiento y contexto, vinculada a las dimensiones físicas, arquitectónicas, sociales, culturales y naturales en las cuales se ubica el laboratorio simbólico activo (Ros, 2009; Ordóñez, 2022).

En el *espacio*, la danza crea realidades a partir de los niveles de desplazamiento, diseño coreográfico y percepción espacial. En este sentido, el docente, lo convierte en instrumento didáctico para posicionar saberes, y movilizar al cuerpo y sus materialidades como principales contenedores. Vitalizar nuestra relación con el espacio, nos invita a construir formas de habitarlos y de territorializar nuestros mapas cognitivos.

Por su parte, la noción de *tiempo*, nos ofrece la finitud del vínculo que recrea la realidad que mostramos a través de la danza. El tiempo nos testimonia los vínculos entre las líneas cronológicas y la sucesión de movimientos, acciones o acontecimientos configurados durante el abordaje del contenido/ danza, influyendo sobre la percepción temporal del educando (Aragón, 2014; Ros, 2009). El docente aborda al tiempo para reconocer que, cada movimiento, tiene una determinada duración y, a su vez, encuentra una sucesión de varios tiempos en los movimientos, lo cual crea sentidos de cualidad y cambio de intención. El tiempo, también se percibe como una transformación o alteración de contexto. Cuando se somete a circunstancias específicas, permite reconocer realidades, dimensiones o situaciones que varían según las épocas en las que se recrea el contenido. El tiempo puede ser instrumentado desde ejercicios de ritmo de la danza o la música, repeticiones de movimientos bajo cuentas numéricas, duración de un determinado paso, música o desplazamiento. De igual forma, el tiempo puede abordarse desde contenidos históricos y contemporáneos, que permiten cualificar, en los personajes, desde la danza, criterios de acción social, cultural y humana, reconociendo cambios en las corporalidades e identidades, según las épocas.

Sumado a esto, existen elementos que potencian otras habilidades cognitivas, sensoriales y físicas, como:

- ✓ Uso funcional, representativo o simbólico de objetos que crean contextos, personajes, acciones e interpretaciones (Aragón, 2014; Ordóñez, 2022).

- ✓ Escenografía, que atañe al conjunto de elementos visuales de ambientación o diseño espacial, que contextualizan el entorno, de forma simbólica o realista, creando posibilidades de acción o vínculo desde el cuerpo y el movimiento.
- ✓ Vestuario o conjunto de indumentarias y accesorios, que posibilitan representar un personaje en específico (Aragón, 2014).
- ✓ Música, al constituirse como un estímulo que afecta la percepción del sujeto, creando procesos de ambientación, comunicación, discursividad, ritmos, tiempos y cualidades específicas, sobre el cuerpo y movimiento.

Estos elementos se configuran como medios didácticos, que permiten formular estrategias funcionales en los procesos de indagación de la realidad abordada, para fortalecer el sentido de identidad relacional con los contenidos abordados.

ESCENARIOS DE APLICACIÓN DEL DISPOSITIVO DIDÁCTICO RELACIONAL

En este apartado se muestran tres evidencias de aplicación didáctica, en la que se crearon experiencias de aprendizaje, mediadas por la danza como dispositivo didáctico, para la enseñanza de diversas temáticas vinculadas con la práctica social. El objetivo de este apartado es generar una evidencia del modo en que opera el dispositivo didáctico relacional, en aras de habilitar esta perspectiva analítica para atender la enseñanza en diversos niveles y etapas.

Escenario 1

Se basó en la enseñanza de la danza como dispositivo, para la comprensión de las prácticas educativas de prevención del tráfico y consumo de drogas (ver Tabla 1). La intervención se realizó con un grupo de 28 estudiantes de segundo de bachillerato general unificado, del Colegio César Dávila Andrade (2015). Utilizamos la danza contemporánea, el *break dance* y la salsa, para crear un cruce de lenguajes, en el que contactamos la interacción entre el cuerpo, la cultura y el pensamiento temático, objeto de atención. Mediante metodologías activas y constructivistas, se creó un discurso personal y colectivo sobre el contenido curricular, que luego se tradujo en partituras de movimiento con carga semiótica. En este punto, los estudiantes se involucraron en el discurso artístico-social, y reconocieron las identidades que estuvieron presentes en la obra, su campo de acción y los esquemas de transformación que propusieron.

Tabla 1

Análisis del escenario 1

ESCENARIO 1	
Unidad de análisis	28 estudiantes, de segundo de bachillerato general unificado del Colegio César Dávila Andrade (Cuenca)
Contenido curricular	Enseñanza de la danza desde prácticas de educación preventiva sobre las drogas

<p>Dispositivo didáctico relacional:</p>	<p>Laboratorio simbólico activo que crea un cruce de lenguajes, asumiendo las diferencias corporales, culturales y pensamientos de cada estilo, bajo procedimientos de deconstrucción del movimiento técnico, hacia la búsqueda de una forma personal de moverse. Se usa el movimiento, como generador de sentidos, proponiendo estrategias de orientación y motivación hacia una vida saludable y armónica, con su entorno familiar, académico y social</p>			
<p>Danza</p>	<p>Cuerpo</p>	<p>Asume el discurso artístico-social, como un campo transversal, a partir de su propio esquema corporal, donde la danza, cuerpo e identidad se ven trastocadas, al utilizar el movimiento, como generador de sentidos</p>	<p>Efecto interaccional</p>	<p>La corporalidad interacciona con otros recursos y contextos, presenciando nuevas realidades, desde el cuerpo, como fenómenos de lo social</p>
<p>Se enseña la danza contemporánea, el <i>break dance</i> y la salsa, como herramientas técnicas, entendiendo sus fundamentos, desde metodologías activas y constructivistas, para el aprendizaje del movimiento, elaboración del discurso personal/colectivo y creación de partituras móviles con carga semiótica</p>		<p>Producción de epistemes</p>	<p>El conocimiento técnico transforma la corporalidad e identidad del estudiante, creando discursos artístico-sociales, integrando los contenidos curriculares, recursos y experiencias de vida, a la producción del movimiento</p>	
	<p>Movimiento</p>	<p>La dinámica corporal, permite el descubrimiento del estilo de movimiento, desde la relación de los principios móviles con el esquema corporal, alterando las cualidades de movimiento propias del individuo</p>	<p>Valor técnico-funcional</p>	<p>La danza se somete a un proceso de deconstrucción de la técnica, hacia la búsqueda de un lenguaje particular de movimiento, bajo una intención significativa.</p>

Espacio	Aula y patio escolar	Vestuario	Ropa cotidiana: trajes, camisas, pantalones, vestidos
Tiempo	Tiempo narrativo, lineal y cronológico	Objetos	Globos, armas de juguete, mesas, sillas, botellas
Escenografía	Cárcel, mercado, casa	Música	Música instrumental, con ritmo de salsa y moderna, narraciones grabadas, etcétera

Escenario 2

El foco de este escenario fue la cosmovisión andina ecuatoriana (ver Tabla 2). Se concentró la atención en las prácticas dancísticas populares y contemporáneas, para producir una obra didáctica relacional (2022), cuyos contenidos se sustentaron en el Currículo de Educación Cultural y Artística, del Ministerio del Ecuador. Se estructuró un formato instalativo e interactivo, creando un acontecimiento escénico-educativo, con un enfoque lúdico y relacional. Se diversificaron los medios, lenguajes y recursos de producción de conocimiento, desde experiencias significativas, vivas y participativas. En esta práctica se reformuló el contexto-formato del aula, el rol del artista-docente, el rol del receptor-estudiante y los recursos educativos, funcionando como interfaz didáctica. La cosmovisión andina ecuatoriana fue el vector del discurso-contenido del escenario. Se vitalizó la cultura mediante el reconocimiento de la realidad socio-histórica de los pueblos, entornos y prácticas culturales. Asimismo, se fomentó el respeto, valor y apreciación sensible de los estudiantes frente a la cultura. Este escenario lo conformaron 48 estudiantes.

Tabla 2

Análisis del escenario 2

ESCENARIO 2	
Unidad de análisis	48 estudiantes
Contenido curricular	Enseñanza-aprendizaje de la cosmovisión andina ecuatoriana, desde el currículo de Educación cultural y artística, del Ministerio del Ecuador
Dispositivo didáctico relacional:	Laboratorio simbólico activo que utiliza las prácticas dancísticas populares y contemporáneas, para producir un proceso experimental sobre la producción de una obra didáctica interactiva/relacional, cuyo contenido curricular es la Cosmovisión Andina Ecuatoriana, reformulando el contexto-formato del aula, el rol del artista-docente, el rol del receptor-estudiante y los recursos educativos

Danza	Cuerpo	<p>Asume el contenido curricular, desde diversas estructuras y representaciones semiótico-corporales, abordando la realidad socio-histórica de los pueblos, entornos y prácticas culturales, con respeto, valor y apreciación sensible.</p>	Efecto interaccional	<p>Entre laboratorio y obra didáctica relacional, se crean diálogos desde lo curricular y la realidad, involucrando danza, cuerpo, movimiento desde un intercambio de acciones y reacciones de los componentes. Las materialidades y ecosistemas de presentación, crean perspectivas y experiencias significativas.</p>
<p>Se enseña la danza popular ecuatoriana y contemporánea, para materializar un contenido curricular, desde un sentido experimental, vivo y participativo. Se brindan estrategias didácticas desde procesos integrales, analíticos y creativos en la danza</p>			Producción de Epistemes	<p>Se crea una diversificación de los lenguajes, recursos y medios de producción de conocimiento, funcionando como interfaces en el cuerpo del individuo, lo cual produce universos simbólicos como resultado del encuentro entre lo curricular, cultural, social y humano.</p>
	Movimiento	<p>La dinámica corporal, permite el descubrimiento y la diferenciación de los estilos de movimiento, adquiriendo intencionalidad simbólica en los mismos</p>	Valor técnico-funcional	<p>La danza popular y contemporánea, transforman las identidades de los individuos participantes, al emplear el movimiento técnico, como un constructor de significaciones e identidades relacionales.</p>

Espacio	Aula, escenario urbano/natural, ecosistemas vivos	Vestuario	Ropa de aya huma, puma, cóndor, serpiente, camisas, zamarros, máscaras
Tiempo	Tiempo narrativo, lineal y cronológico	Objetos	Flores, hierbas, hilos, canastas, frutas, carteles, velas, fuego, ollas, etcétera
Escenografía	Chakana, plantas, ramas, manteles, carpas, etcétera	Música	Música instrumental popular ecuatoriana. Canción del Aya Huma, Ayllu Llakta Ecuador.

Escenario 3

En este escenario, el objeto del aprendizaje fue la danza. El dispositivo se sirve a sí mismo (ver Tabla 3). El foco se centró en la danza contemporánea y clásica, como un recurso de formación integral y transversal, con 16 estudiantes del Conservatorio Superior José María Rodríguez. El dispositivo didáctico relacional, plantea un diálogo con los campos de la interpretación, creación, investigación, gestión y crítica. Además, configura un laboratorio de experimentación, donde los lenguajes del movimiento traducen sus técnicas en sistemas corporales propios creando, desde los mismos participantes, los discursos y sentidos de las danzas estudiadas.

El estudiante no solo baila una forma representativa, sino que asume, desde su identidad, diversos roles durante la investigación de las formas y los métodos de aplicación dancísticos, como, por ejemplo: crea dramaturgias corporales que interaccionan con los otros componentes escénicos, configurando al cuerpo como un fenómeno social; reflexiona sobre la funcionalidad productiva de la danza y el valor de capital cultural desde la praxis escénica; desde la danza, genera un campo transversal con otras asignaturas y áreas de aplicación real. Su identidad relacional se actualiza con el cruce de discursos y lenguajes de los otros cuerpos y contextos, generando un espacio cooperativo, reflexivo y activo, dando como resultado la obra relacional *Renacer* (2022).

Tabla 3
Análisis del escenario 3

ESCENARIO 3				
Unidad de análisis	16 estudiantes del Conservatorio Superior José María Rodríguez			
Contenido curricular	La danza clásica y contemporánea como recurso de formación integral y transversal desde los campos de la interpretación, creación, investigación, gestión y crítica			
Dispositivo didáctico relacional:	Laboratorio simbólico activo que enseña la danza clásica y contemporánea, considerando campos curriculares transversales (interpretación, creación, investigación, gestión y crítica), a partir de espacios cooperativos de experimentación desde, por y para la danza, vinculando campos disciplinares, áreas y asignaturas de aplicación real. Como resultado se presenta la obra relacional <i>Renacer</i> (2022).			
Danza	Cuerpo	Asume corporalidades técnicas, bajo principios de movimiento, así como roles cooperativos y relacionales desde contextos escénicos, productivos, reflexivos y creativos	Efecto interaccional	La transversalidad de la danza con los otros campos, revaloriza su capital cultural y funcionalidad productiva, ampliando su sentido como arte y reconociéndola como un eje de acción integral y humana, generando procesos interaccionales, donde el cuerpo se configura como un fenómeno social.
Se enseña la danza clásica contemporánea, bajo metodologías activas, permitiendo el cruce de lenguajes y discursos hacia procesos integrales y transversales desde un valor cultural y productivo de las mismas.			Producción de epistemes	La danza como campo expandido, crea espacios de investigación, reflexión y acción derivados de lo curricular y lo humano, estimulando a la producción de nuevos servicios y valores funcionales, integrales y productivos, capaces de responder a nuevos contextos y realidades
			Valor técnico-funcional	La danza acciona desde lo experimental, provocando que los participantes generen traducciones desde sus naturalezas particulares, lo cual crea sistemas y lenguajes propios de movimiento, influyendo en la producción de discursos y acciones transversales
	Movimiento	La dinámica corporal, permite la traducción de los principios de movimientos-técnicos a sistemas/ lenguajes corporales propios		

Espacio	Aula y teatro	Vestuario	Mallas, pantalones, camisas, pañoletas.
Tiempo	Tiempo narrativo y cronológico	Objetos	Regaderas, maletas, etcétera
Escenografía	Flores y plantas	Música	Música clásica, instrumental-contemporánea

Como se ha podido percibir en los casos reportados, la danza transforma al cuerpo en un fenómeno social, generando discursos/prácticas desde el reconocimiento y cruce con otras materialidades, corporalidades y epistemes, capaces de configurar identidades relacionales que posibilitan la adquisición de habilidades y significaciones personales y colectivas. En el escenario 1, la corporalidad e identidad del estudiante crea discursos artístico-sociales, integrando los contenidos curriculares y experiencias de vida, a la producción del movimiento; hecho que configura sentidos propios que transforman, desde el quehacer artístico, modos, pensamientos y estados, capaces de proponer prácticas orientativas hacia un modo de vida saludable y humano.

En el 2, la obra didáctica relacional crea diálogos del currículo con el contexto, estableciendo un sentido cultural vivo, participativo y relacional desde la danza, donde cuerpo y movimiento producen un intercambio de acciones y reacciones entre los componentes, fundando didácticas funcionales que crean experiencias significativas, desde las diversas materialidades, naturalezas y ecosistemas de aplicación.

En el 3, la danza traza una transversalidad desde el currículo con otros campos (interpretación, creación, investigación, gestión, etcétera), revalorizando su valor de capital cultural y funcionalidad productiva. Esta acción permite entender las diversas naturalezas sobre las cuales transita la danza, ampliando su sentido como arte y reconociéndola como un campo de acción integral y humano, creando una identidad relacional desde procesos interaccionales con los otros componentes y configurando al cuerpo como fenómeno social.

Desde el valor de la danza en la producción de epistemes, se reconoce que el sujeto construye sus saberes a partir de un diálogo entre lo curricular, social, cultural, artístico y humano. En los casos mencionados, se repensan los modos de enseñanza a partir de la danza, creando procesos de traducción, desciframiento, experimentación e interferencia entre sujetos y epistemes.

En consecuencia, el conocimiento producido asume diversas referencias técnicas, estilísticas y artísticas, creando, en sí mismo, procedimientos particulares y colectivos que responden a las necesidades emergentes, desde una red de discursos, métodos, formatos y expresiones que amplían y reflexionan las prácticas pedagógicas de la danza. Desde esta perspectiva, el movimiento dancístico se convierte en una práctica que permite la adquisición de habilidades corporales, racionales, sensitivas y afectivas, que posibilitan al individuo crear un sentido de significación de su movimiento de correspondencia, con los fundamentos y criterios estudiados.

CONCLUSIONES

Como se ha demostrado en los segmentos anteriores, la danza se presenta como un espacio creativo de construcción y relación de identidades, que supera el discurso segregador de inutilidad que se la ha increpado, por mostrarse como una expresión artística en la que, en apariencia, solo percibimos movimientos articulados rítmicamente pero, en realidad, acudimos a una experiencia multisensorial y multimodal, donde se tejen tramas disciplinarias, históricas y sociales para crear unidades de sentidos que favorecen la formación de aprendizajes para la vida. Así, la danza como dispositivo, ofrece la posibilidad de descubrir estructuras lógicas, al tenor de los cuerpos que se acompasan simbólicamente, con contenidos de naturaleza plural, mientras favorece el cruce de identidades que empiezan a coexistir, durante el ciclo vital de la obra dancística.

Con base en lo señalado, el dispositivo didáctico relacional revaloriza y complejiza la enseñanza de la danza, para convertirla en un espacio de investigación integral, desde donde se produce conocimiento corporal, sensible, racional y afectivo, para promover experiencias didácticas de mediación, orientadas al fomento de las habilidades del siglo XXI. Es así como la danza asume múltiples referencias y propone vínculos heterogéneos en sus prácticas discursivas y no discursivas. Implica un ejercicio de poder, resistencia y configuración del saber que cuestiona, en una experiencia estética, las prácticas hegemónicas instauradas en la formación integral del individuo.

Aunado a lo anterior, dejamos esclarecido que el carácter interaccional de la danza, transforma el cuerpo en un fenómeno social que representa realidades y agita su transformación, mediante la creación y materialización estética de identidades. Aquí, lo relacional garantiza la mediación y el valor técnico del movimiento, propiciando formas emergentes de entender y concientizar al cuerpo, para crear, desde él, significación y sentido en la experiencia vivida. Este hecho, permite visualizar a la danza y al otro, no solo como objetos de estudio, sino como acontecimientos en el aquí y ahora, responsables de crear nuevas epistemologías, metodologías y universos simbólicos que agitan el carácter horizontal que se le impone, curricularmente hablando, a la educación dancística. En este sentido, el dispositivo didáctico relacional, se constituye en un laboratorio simbólico activo que integra experiencias, postulados y relaciones entre arte, educación y vida, revitalizando las prácticas y saberes desde dimensiones críticas, creativas e innovadoras.

Finalmente, la danza como dispositivo didáctico relacional, hace del cuerpo y el movimiento, instrumentos de traducción y acción que sirven de nuevos materialismos para abordar los contenidos curriculares y contemplarlos desde otras dimensiones corporales, sensoriales, afectivas y racionales. En consecuencia, la danza emerge como un medio para permear y romper las prescripciones curriculares que alejan los contenidos de la práctica social como contexto de significación. ■

Referencias

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L. (coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*, pp. 17-24. Editorial Santillana <https://blogfcbc.files.wordpress.com/2011/06/abad-javier-usos-y-funciones-de-las-artes1.pdf>

- Agamben, G. (2011), ¿Qué es un dispositivo?. *Edizioni Nottetempo*, 26(73), pp. 249-264 <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Aguirre, O. (2015). *Diálogos que trazan la historia de la Danza Moderna y Contemporánea del Ecuador*. Tomo II (Genoveva Mora Toral, coord.), pp. 114-117. El Apuntador.
- Alcolea, J. (2015). *Diálogos que trazan la historia de la Danza Moderna y Contemporánea del Ecuador*. Tomo II (Genoveva Mora Toral, coord.), pp. 154-157. El Apuntador.
- Anaya, T. (2022). Motivación académica para la elección de temas de investigación en estudiantes de danza. *ARTSEDUCA*, (32), pp. 63-76. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6200>
- Aragón, A. (2014). La renovación de la escena tras el relevo del paradigma narrativo por el nuevo teatro posdramático: teatro discursivo, teatro asociativo y teatro relacional. *Anagnórisis. Revista de investigación teatral*, (10), pp. 1-32 <file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-LaRenovacionDeLaEscenaTrasElRelevoDelParadigmaNarr-7324600-2.pdf>
- Arias, P., Rodríguez, E., y Sánchez, A. (2021). De la escena a las aulas: los artistas y la incorporación de la danza española y el baile flamenco a las enseñanzas generales. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (40), pp. 393-403. <file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-DeLaEscenaALasAulas-7706234.pdf>
- Barbosa, A. (2021). Educación artística en Brasil: creatividad colectiva. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, (5), pp. 11-26. <https://doi.org/10.12795/communiars.2021.i05.01>
- Barbosa, P., y Murcia, N. (2012). Danza: escenario de construcción y proyección humana. *Educación y Educadores*, 15(2), pp. 185-200. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2086>
- Barone, T. & Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*, pp. 95-109. New Jersey: AERA
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: revista deficiencias de la danza*, 13, pp. 25-46. http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2015/01/El-debate-sobre-la-investigaci-n-en-las-artes-2.pdf
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Chandi, E., Calispa, A., y Vinuesa, M. (2018). Desafíos de la educación cultural y artística en los niveles de educación obligatoria de Ecuador. *Departamento de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE*, 13(1), pp. 189-192 <https://doi.org/10.24133/ctespe.v13i1.781>
- Connell, J. (2009). Dance education: an examination of practitioners' perceptions in secondary schools and the necessity for teachers skilled in the pedagogy and content of dance. *Research in Dance Education*, 10(2), pp. 115-130. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14647890903019440>

- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Varios Autores, *Michel Foucault filósofo*. Barcelona. Gedisa.
- Díaz, S. (2014). Cartografías de un pensamiento corporante: arte, teatro y subjetividad desde G. Deleuze. *Fractal: revista de psicología*, 26, pp. 495-508. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1331>
- Donoso, C. (2015). *Diálogos que trazan la historia de la Danza Moderna y Contemporánea del Ecuador*. Tomo II (Genoveva Mora Toral, coord.), pp. 129-131. El Apuntador.
- Duffy, A. (2022). Teaching dance techniques in an aging body: Perspectives and recommendations from dance educators. *Journal of Dance Education*, 22(1), pp. 32-41. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1766690>
- Estermann, J. (2008). *Si el Sur fuera el Norte*. Abya Yala
- Fontaines Ruiz, T. (2010) Integración metodológica en el proceso de investigación en ciencias sociales: una aproximación teórica. *Estudios digital*, pp. 169-181. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/9436>
- Foucault, M. (1977). *Historia de la Sexualidad. La Voluntad de Saber*. Traducción de U. Guiñazu. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Tomo 2, Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Galarza, A. (2015). *Diálogos que trazan la historia de la Danza Moderna y Contemporánea del Ecuador*. Tomo II (Genoveva Mora Toral, coord.), pp. 74-77. El Apuntador.
- Gallo, L. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Primera edición. Armenia: Editorial Kinesis.
- García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A parte rei Revista de Filosofía*, 74, pp. 1-8. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>
- García, L. (2007), Sobre usos y aplicaciones del pensamiento de Michel Foucault en Ciencias Sociales. *Discurso y Argentinidad*, 2(2), pp. 1-9. <https://drive.google.com/file/d/0BzGVEiX5ibv7QW9DaTkycXB1cDQ/view?resourcekey=0-HnsRua4hyfLe-VHu3NQNYcA>
- Ginoris, O., Addine, F., y Turcaz, J. (2006). *Didáctica General, Material Básico Maestría en Educación*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Editorial.
- Guattari, F., y Rolnik, S. (2006), *Micropolítica: cartografía del deseo*. Traficantes de Sueños.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), pp. 85-118. <file:///C:/Users/HP/Downloads/46641-Texto%20del%20art%20C3%ADculo-200971-1-10-20081211.pdf>
- Heiland, T. (2009). Alfabetización en danza constructorista: liberando el potencial de la notación de motivos. En Lepczyk y L. Overby (Eds.). *Danza: investigación actual seleccionada*, pp. 27-58. Nueva York: AMS Press.

- Hsia, L., Hwang, G., & Lin, C. (2022). A WSQ-based flipped learning approach to improving students' dance performance through reflection and effort promotion. *Interactive Learning Environments*, 30(2), pp. 229-244. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1651744>
- Jones, E. (2014). Alfabetización en danza: un fenómeno encarnado. En G. Barton (Ed.). *Alfabetización en las artes: Reteorizando el aprendizaje y la enseñanza*, pp. 111-129. Basilea, Suiza: Springer International. Keinänen,
- Jussliin, S. (2019). Conceptualizing dance literacy: A critical theoretical perspective on dance in school. *Dance Articulated*, 5(1), pp. 24-42. <file:///C:/Users/HP/Downloads/3663-Article%20Text-14608-1-10-20200615-2.pdf>
- Justin, A. (2021). Interrogating Issues in Nigerian Dance Education. *Journal of Dance Education*, 21(4), pp. 203-211. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1727907>
- Lobel, E. (2021). A model for integrating social and creative dance forms in a dance education course. *Journal of Dance Education*, 21(1), pp. 44-47. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1732984>
- Mallarino, C. (2008). La danza contemporánea en el transmilenio: tendencia y técnica. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 6(1), pp. 119-125. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105312257009.pdf>
- Marin, R., y Roldan, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte Individuo y Sociedad*, 31(4), pp. 881-895. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/61410/63409-Texto%20del%20art%20c3%a4culo-4564456572332-2-10-20191025.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Méndez, A. (2020). Resultados académicos, cognitivos y físicos de dos estrategias para integrar movimiento en el aula: clases activas y descansos activos. *SPORT TK Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 9(1), pp. 63-74. <https://doi.org/10.6018/sportk.412531>
- MINEDUC (2016). *Currículo de Educación Cultural y Artística*, Quito: Ministerio de Educación.
- Mora, R., y Eliecid, H. (2022). *La Danza como lenguaje transformador en el ejercicio artístico pedagógico del maestro Hilmer Ramos*. Universidad Antonio Nariño http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/6444/1/2022_HilmerEliecidRamosMora.pdf
- Morgan, I., & Nygaard, M. (2021). Creating High School Dance Programming: Comprehensive Dance Education Program or Dance/Drill Team? Or Both?. *Dance Education in Practice*, 7(2), pp. 25-30. <https://doi.org/10.1080/23734833.2021.1916291>
- Morocho, J. (2022). Danza y memoria social. La danza andina como recurso para la educación intercultural. *Pedagogías de las artes y humanidades: praxis, investigación e interculturalidad*, pp. 421-427. <http://201.159.222.12/bitstream/56000/2322/1/Pedagogia421-428.pdf>
- Oliver, M., y Ferrer, M. (2022). Educación artística y transformación social.: Análisis de los currículums iberoamericanos de educación infantil. *ARTSEDUCA*, (32), pp. 35-46. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6307>

- Ørbæk, T., & Engelsrud, G. (2021). Teaching creative dance in school – A case study from physical education in Norway. *Research in Dance Education*, 22(3), pp. 321-335. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1798396>
- Ordoñez, R., y Torres, A. (2020). Danza Relacional: Audiencia activa en la expresión de arte escénica contemporánea. *Telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, (31), pp. 28-48. <https://doi.org/10.34096/tdf.n31.7633>
- Ordoñez, R. (2022). Dispositivo Escénico Relacional: nuevos formatos de activación, traducción, desciframiento e interferencia para las artes escénicas contemporáneas. *Telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, (35), pp. 94-116. <https://doi.org/10.34096/tdf.n35.11285>
- Ortiz, E. (2014). El desplazamiento del «cuerpo» significativo en la danza contemporánea. *Tsantsa. Revista de Investigaciones artísticas*, (2), pp. 1-11. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/239/218>
- Ortiz, E. (2017a). *La transfiguración de la escena de la danza ecuatoriana y la consecuente necesidad de una nueva educación dancística, en la construcción de una danza ecuatoriana actual*. [Tesis de Maestría] Facultad de Artes Maestría en Estudios del Arte de la Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/26228/1/tesis.pdf>
- Ortiz, E. (2017b). El cuerpo como laboratorio. En Jorge Gómez. *Repensar el Arte*, pp. 111- 124. UArtes Ediciones, SF. <https://dspace.uartes.edu.ec/bitstream/123456789/891/1/Repensar%20el%20Arte.pdf>
- Pellicer, S. (2020). Los enfoques pedagógicos presentes en la Educación Artística. *Trayectoria: Práctica Docente en Educación Artística*, 1(7), pp. 66-87. <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/778/609>
- Petrie, J. (2020). Transforming the Future of Music and Dance Education: Data-Driven Action Priorities for Ghanaian Senior High Schools. *Journal of Dance Education*, 21(4), pp. 224-235. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1728762>
- Pulido, J. (2021). Metodología de la enseñanza de la danza. Un estudio en tres colegios distritales de Bogotá. [Tesis de Maestría]. Universidad la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/720
- Rabadán de la Puente, Alicia (2010). *Las Acciones Básicas del Esfuerzo como Recurso Técnico en la Pedagogía Actoral: sus Resonancias*. https://ddd.uab.cat/pub/trerepro/2010/hdl_2072_97223/Treball_de_recerca.pdf
- Ranciére, J. (2010a). *El espectador emancipado*. Bueno Aires: Ediciones Manantial.
- Ranciére, J. (2010b). *El maestro ignorante*. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.
- Rolnik, S. (2001). ¿El arte, cura?, Barcelona, Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, *Quaderns Portàtils*, SF, pp. 1-14. http://www.medicinayarte.com/img/rolnik_arte_cura.pdf
- Ros, A. (2009). Laban Movement Analysis. Una herramienta para la teoría y la práctica del movimiento. *Estudis escènics: quaderns de l'Institut del Teatre*, 35, pp. 350-357. https://redit.institutdelteatre.cat/bitstream/handle/20.500.11904/621/EE35CAS_Agust%20ad%20Ros_Laban%20Movement%20Analysis%20-%20Una%20herramienta.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Ruiza, M., Fernández, T., y Tamaro, E. (2004). *Rudolf Von Laban. Biografías y vidas*. <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/1/labán.html>
- Saavedra, N. (2016). *La danza como disciplina formativa: una mirada comparativa entre los currículos de la educación secundaria de Chile, Provincia de Buenos Aires y Ontario* [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21594>
- Salvador, F. (2015). *Diálogos que trazan la historia de la Danza Moderna y Contemporánea del Ecuador*. Tomo II (Genoveva Mora Toral, coord.), pp. 38-41. El Apuntador.
- Santa Cruz, J. (2010). La política de una ausencia. *Aisthesis*, (47), pp. 142-155. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-71812010000100010
- Singh, H., & Devi, L. (2021). The Role of Dance Education for Personality Development of Upper Primary School Students. *Harmonia: Journal of Arts Research and Education*, 21(2), pp. 246-255. <https://doi.org/10.15294/harmonia.v21i2.31634>
- Spivak, G. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Artes Visuales.
- Stevens, K., & Huddy, A. (2016). The performance in context model: A 21st century tertiary dance teaching pedagogy. *Research in Dance Education*, 17(2), pp. 67-85. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1178714>
- Stevens, D., & Lockney, K. (2017). Students, places and identities in english and the arts: Creative spaces in education. *Creative Spaces in Education*. <https://doi.org/10.4324/9781315528014>
- Suárez, C. (2021a). ¿Es posible transformar la educación estética? Educación y Cultura, edición impresa. Publicado en Diario *El Mercurio*, p. 5A.
- Suárez, C. (2020). La dramaturgia hacker de Ernesto Ortiz Mosquera. *Tsantsa. Revista de Investigaciones artísticas*, (9), pp. 217-223. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/3417>
- Suárez, C. (2021b). Educación y Cultura publicado en Diario, edición impresa. *El Mercurio*, p. 5A.
- Taylor, Ch. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, pp. 10-19. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058&dsID=identidad_reconocimiento.pdf
- Theatrum Danza. (2022). La Pedagogía Colectiva desde las prácticas artísticas-relacionales como dispositivos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la danza y lo que habita más allá de ella. *Archivos Vivos. Pedagogías de la Danza en Ecuador*. <https://pedagogiasdanza.com/la-pedagogia-colectiva-desde-las-practicas-artisticas-relacionales-como-dispositivos-didacticos-para-la-ensenanza-aprendizaje-de-la-danza-y-lo-que-habita-mas-alla-de-ella/>
- Vega, G. (2017). El concepto de dispositivo en M. Foucault. Su relación con la «microfísica» y el tratamiento de la multiplicidad. *Nuevo Itinerario. Revista Digital de Filosofía*, pp. 136-158. <https://hum.unne.edu.ar/revistas/itinerario/revista12/articulo08.pdf>

- Vilar, G. (2015). Cuatro conceptos de investigación artística. *Actas del I Congreso de la ANIAV*: 1, pp. 933-938. http://www.crew.esteticauab.org/gerardvilar/Publications_files/Vilar,%20G.%20-%204%20Conceptos.pdf
- Vilar, G. (2017). ¿Dónde está el «arte» en la investigación artística? *ANIAV. Revista de Investigación en Artes Visuales*, 1(1), pp. 1-8. <https://doi.org/10.4995/aniav.2017.7817>
- Vincent, L., Timmons, W., & Mulholland, R. (2021). The challenges of providing a quality certificated dance education within secondary schools—findings from a comparative study exploring the experiences of eight English and Scottish dance teachers. *Research in Dance Education*, 22(1), pp. 38-55. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1746254>
- Wilson, L., & Moffett, A. (2017). Building bridges for dance through arts-based research. *Research in Dance Education*, 18(2), pp. 135-149. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1330328>
- Zinga, D., & Styres, S. (2018). Decolonizing curriculum: Student resistances to anti-oppressive pedagogy. *Power and Education*. 11(1), pp. 30-50. <https://doi.org/10.1177/1757743818810565>