

TRABAJO FIN DE GRADO
GRADO DE PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

AULAS EN MOVIMIENTO

UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN A TRAVÉS DE LA DANZA

Raquel García González

alu010047630@ull.edu.es

Tutor

Andrés González Novoa

agonzaln@ull.edu.es

Curso: 2019/2020

Convocatoria: Julio

Verlas bailar.

De pequeña, solía ver a mi madre bailar con sus hermanas. Cada una expresaba su ser de manera diferente. No hacían ningún baile en particular ni preparado, solo se movían juntas, felices y libres. Esas imágenes quedaron grabadas en la mente de una niña tímida e introvertida que pronto quiso también alzar los pies del suelo y volar. Ellas no eran conscientes, pero me habían hecho el regalo más bonito e importante: despertaron en mí un interés por la danza. Desde entonces, la danza ha sido mi compañera de vida, una guía, y la que me ha traído hasta aquí.

Gracias a la danza por traerme hasta las orillas de la pedagogía.

A mis amigos y amigas, por bailar conmigo cada día.

A mi familia, en especial a mis abuelos, Olga y Pepe, porque gracias a ellos he podido bailar y estudiar.

A mi profesor y tutor Andrés González Novoa, porque ha sido una sorpresa que no esperaba recibir al final de la carrera. Gracias por las clases y los cuentos. Por enseñarme el fluir del arte y la pedagogía. Gracias por tenderme la mano desde el principio, dejarme ser, acompañarme y no dejar que me rindiera.

RESUMEN

El TFG que se presenta a continuación se ha elaborado sobre la base de competencias de análisis e interpretación de las instituciones educativas como producto social y cultural, los agentes que intervienen, las metodologías y los enfoques educativos en torno a las mismas. Este análisis ha desembocado en el diseño de un proyecto de innovación que pretende promover la danza como estrategia capaz generar aprendizajes activos y participativos en las aulas, a través de la experiencia. Para lograrlo, será necesario contar con el profesorado de los centros escolares y los/as profesionales de la danza. Como punto de encuentro entre Artes y Educación, la Pedagogía, que tendrá la misión de mediar el proceso y propiciar las sinergias entre ambos grupos de educadores/as. El desarrollo del proceso tendrá lugar sobre tres escenarios principales: los espacios artísticos, los Centros del Profesorado y las aulas.

PALABRAS CLAVE:

aprendizaje activo, artes, danza, formación de docentes, innovación educativa

ABSTRACT

The Final Degree Project presented below has been prepared based on analysis and interpretation competences of educational institutions as a social and cultural product, as well as of the agents involved, the methodologies and the educational approaches around them. This analysis has led to the design of an innovation project that aims to promote dance as a strategy to generate active and participatory learning in classrooms, through experience. To achieve this, it will be necessary to have the teachers of the schools and the dance professionals. As a meeting point between Arts and Education, Pedagogy, which will have the mission of mediating the process and promoting synergies between both groups of educators. The development of the process will take place on three main scenarios: artistic spaces, Teacher Centers, and the classroom space.

KEYWORDS:

activity learning, arts, dance, teacher education, educational innovations

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. EL SECUESTRO DE TERPSÍCORE, MUSA DE LA DANZA	2
3. LAS COREOGRAFÍAS ENTRE DANZA Y EDUCACIÓN	6
3.1 LA COLONIZACIÓN DE LOS CUERPOS EN LA ESCUELA	6
3.2 LA DANZA EDUCATIVA PARA LA DESCOLONIZACIÓN DE LOS CUERPOS. PRIMEROS REFERENTES	9
3.3. ARS Y PAIDEIA: ENSEÑAR Y APRENDER A TRAVÉS DE LAS ARTES.....	11
3.4. LA PEDAGOGÍA DE LOS CUERPOS	15
4. AULAS EN MOVIMIENTO: COREOGRAFÍAS ENTRE DANZA Y EDUCACIÓN..	19
5. EL ARTE DE IMAGINAR ESTRUCTURAS QUE CONECTAN LOS CUERPOS QUE DANZAN Y EDUCAN	21
6. ¿CÓMO SE MUEVEN LAS AULAS?	23
7. EL ESCENARIO DONDE DANZA LA EDUCACIÓN	25
8. LA COREOGRAFÍA DE AULAS EN MOVIMIENTO.....	26
9. LAS COREÓGRAFAS Y LOS COREÓGRAFOS IMPLICADOS/AS	26
10. TRAS LAS HUELLAS DE TERPSÍCORE: LA EVALUACIÓN MARCA EL RITMO DE LAS COREOGRAFÍAS	28
11. DE LAS AULAS EN MOVIMIENTO A LAS COREOGRAFÍAS COMUNITARIAS .	29
12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	30

1. INTRODUCCIÓN

El modelo de educación actual se caracteriza por la fragmentación de los diferentes aspectos de la persona en el proceso educativo, priorizando el desarrollo intelectual y cognitivo sobre el desarrollo social, emocional y físico. En este sentido, las metodologías que acompañan suelen ser rígidas, pasivas y poco participativas, basadas en los contenidos y el entrenamiento de competencias.

Este TFG consiste en una propuesta de innovación que pretende promover la danza entre el profesorado como estrategia transversal para generar aprendizajes activos, participativos y orientados a la mejora del desarrollo integral, el fortalecimiento de la comunidad educativa y la educación basada en valores en el alumnado de primaria. Para ello, el profesorado tendrá que aproximarse a la danza, conocerla desde cerca y experimentarla en su propio cuerpo.

El trabajo comienza con el rapto de Terpsícore, musa griega de la danza. Reflexionaremos sobre cómo la escuela contribuye a moldear, homogeneizar y colonizar los cuerpos. Conoceremos el contexto y los referentes de la danza educativa que quisieron descolonizar los cuerpos hechos a las formas de la sociedad moderna. Continuaremos con la relación entre Ars y Paideia, revisando la situación de las artes en el sistema educativo y cómo a pesar de su gran valor, éstas tienen cada vez menos importancia en una educación utilitarista. Por último, cerraremos las bases teóricas presentando el valor pedagógico de la danza en el entorno educativo y proponiendo un decálogo con sus principios pedagógicos.

A continuación, se presentará el proyecto de Aulas en Movimiento, sus objetivos y estrategias. Conoceremos las formas conectar los cuerpos de los/as que bailan y de los/as que educan. Más adelante veremos las posibilidades de mover las aulas... ¿cómo bailan la danza y la educación? Nos preguntaremos cómo hacer llegar la danza al profesorado para que ésta llegue a las aulas, cuáles son los escenarios en los que ensayan las coreografías de la danza y la educación, sin olvidarnos de conocer el papel de las coreógrafas y coreógrafos implicados/as para que sea posible.

Las huellas de Terpsícore dejarán un rastro que seguiremos muy de cerca, marcándole un ritmo a la evaluación de la experiencia. Para terminar, nos sentaremos a conocer lo leído y bailado y las horas de ensayo que nos han traído hasta aquí.

2. EL SECUESTRO DE TERPSÍCORE, MUSA DE LA DANZA

En este trabajo final del grado de pedagogía se presenta una propuesta de innovación a través de la danza como medio para promover aprendizajes activos y participativos que contribuyan al desarrollo integral del alumnado, a la educación en valores y a la construcción de los aprendizajes en comunidad. Las artes se presentan hoy en día como un medio para el cambio educativo, pero no se trata solo de educar en el arte, sino a través de las artes, pues éstas son un vehículo idóneo para la transformación social y educativa (González-Luis, 2018). A través de las artes se favorece la vivencia de los aprendizajes porque lo conectan con la emoción, el placer, la exploración, la creatividad, la construcción conjunta y el pensamiento crítico. Cada una de las artes tiene algo que ofrecer dentro y fuera de la escuela, así como en los aprendizajes a lo largo de la vida, por lo que su relevancia y oportunidad radica en el potencial de favorecer el desarrollo integral humano individual y en comunidad. Las artes nos acercan al conocimiento del mundo, despiertan nuestra sensibilidad expresiva y estética, estimulan la creatividad, son inspiradoras, elevan nuestro nivel de conciencia y nos abren las puertas a un lenguaje universal a través de los sentidos.

Cuando entramos en la escuela se produce un gran cambio en las formas de aprender, teniendo lugar un primer tránsito en lo que a modelos de enseñanza se refiere. Pasamos del modelo de la etapa infantil basado en la experimentación, el movimiento, lo visual y lo sensorial a un modelo de mesas y sillas, de aprendizajes menos experimentales y más direccionales. A partir de ese momento aprendemos que las materias importantes son «serias» y solo pueden aprenderse desde el pupitre. En las aulas prevalece el desarrollo de lo intelectual sobre lo corporal, transmitiendo una idea estática y pasiva del aprendizaje. En el modelo de enseñanza prevalece lo académico, guiado por unas metodologías excesivamente rígidas, basadas en aprendizajes memorísticos y en el «entrenamiento» de competencias. En este modelo se le da importancia a ser buenos/as en determinadas materias -la mayoría de las veces sin éxito-, pero, sin embargo, carecemos de una educación en aquello que es esencialmente humano: las emociones, las relaciones, la convivencia, la resolución de

conflictos, las artes o las culturas. En este contexto también se ha visto cómo el cuerpo sufre la rigidez y la homogeneización, obedeciendo a normas que limitan la libertad de movimiento y de expresión.

Este modelo de enseñanza es el ejemplo claro de cómo el acto de educar, dependiendo de las manos en la que caiga tendrá un sentido u otro, porque es posible que nos estemos educando desde las pedagogías de la crueldad, definidas por Segato (2018, citado en González- Luis, 2018) como «todos los actos y prácticas que enseñan habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas». Las pedagogías de la crueldad nos mantienen en las inercias, nos hacen perder la conciencia sobre la repercusión de las acciones que llevamos a cabo al educar y, por tanto, son las que nos hacen perder la oportunidad de cambio (González-Luis, 2018).

En la mayoría de los sistemas educativos prevalece un concepto fragmentado del cuerpo, pues en las actividades diarias se da una separación entre lo físico y lo cognitivo, entre lo intelectual y lo artístico. En los procesos de enseñanza-aprendizaje convencionales se da un dualismo en donde lo biológico y lo psíquico no interactúan, el cuerpo y la mente parecen que funcionan de manera separada y jerarquizada. Esto puede observarse en las escuelas cuando la actividad física se plantea de un modo separado al trabajo intelectual o artístico. Además, en la educación formal no se estimula la consciencia corporal porque en nuestra cultura no se contemplan los aprendizajes que unen lo físico y lo mental. Las prácticas educativas establecidas repercuten negativamente en el cuerpo (Rico, 2016). Sin embargo, educar debe ser más que transmitir conocimientos. No se trata solo llenar la cabeza de contenidos que vamos a olvidar, sino de aprender a crear sinergias entre cuerpo, mente y alma y de compartir experiencias con los demás. Esto solo es posible conseguirlo a través de aprendizajes significativos, activos, participativos, basados en la experiencia y conectados con la emoción, pues el desarrollo emocional está estrechamente vinculado al desarrollo cognitivo, social y lingüístico (Stern, 2017).

Hoy en día, el campo de la innovación educativa se ha visto monopolizado por las TICs. Y no es que la adaptación tecnológica no sea importante, pero se siguen dejando al margen otros retos educativos que tienen que ver con demandas y carencias actuales de la sociedad. En un mundo globalizado y heterogéneo que parece estar en situación de crisis permanente, nos enfrentamos al desafío de tener que romper con la idea de una educación

individualista y competitiva al servicio del mercado laboral. Por el contrario, debemos rescatar las ideas que promueven una educación por y para el desarrollo comunitario, fomentando aprendizajes que deriven en la construcción de una ciudadanía democrática. Desde esta perspectiva, la escuela debe contribuir a una educación ética, convivencial y artística. El afán por la adaptación tecnológica no debería alejarnos de la toma de conciencia sobre las carencias de tipo humano de las que adolece el sistema educativo actual, percibiéndose cada vez más frío, mecánico, mercantil e instructivo.

La modernización, la mejora y la transformación del sistema educativo pasa por la revolución desde las aulas, fomentando la introducción de estrategias pedagógicas que versen sobre aquellos elementos que hasta ahora han estado ocultos como las artes y el cuerpo. Partiendo de estas consideraciones, se promueve el arte de la danza como medio para la creación de espacios, vivencias y experiencias de aprendizaje que fomenten el desarrollo integral del alumnado de un modo activo y participativo. Las experiencias mediante la danza facilitan la actividad corporal colaborativa y sensorial, creándose espacios en los que, frente al individualismo y la distancia social, se potencia la socialización y los espacios y objetivos comunes. En este sentido, la danza, como actividad humana y como arte cuya herramienta esencial es el cuerpo, se presenta en nuestros tiempos como una estrategia disruptiva que viene a romper con las dinámicas e inercias habituales en las aulas. La danza es necesaria para la reconciliación con nuestro propio cuerpo y el de los demás, genera el autoconocimiento, la experimentación de otras vías de comunicación y expresión, el conocimiento de las culturas y el desarrollo de destrezas sociales y emocionales.

Sin embargo, y a pese a su valor pedagógico, a la danza siempre le ha costado formar parte de los planes de estudio de la educación obligatoria como sí lo ha hecho la música o la plástica. Fue la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo la primera en regular las enseñanzas de la danza dentro del sistema educativo de nuestro país. Con esta ley fue considerada una enseñanza artística de régimen especial, por lo que solo se podría ofrecer formación de la misma en centros de formación especializados de enseñanza superior y conservatorios. Con la música sucedió lo mismo, solo que ésta sí fue incluida como asignatura en el currículum escolar. Aun así, fue más adelante, con la LOE de 2006, cuando la danza fue incluida por primera como materia en educación física junto al arte dramático. Esto ha contribuido a que se cambie progresivamente el enfoque del cuerpo dentro

de la educación física, apostando por una mayor exploración del movimiento vivenciado que por el aspecto deportivo (De Las Heras, 2009).

A pesar de estas limitaciones, es cierto que hoy en día han aparecido nuevas opciones o puertas abiertas para introducir la danza en las aulas como la asignatura de Emocrea o la de Valores Sociales y Cívicos. Aun así, las vías a través de las cuales se tiene en cuenta la danza en las escuelas son insuficientes en comparación con su potencial educativo. Por ello, en este proyecto se propone la danza como elemento pedagógico transversal con posibilidad de desplegar sus efectos en cualquier asignatura y a través de todos los/as docentes que sientan la motivación por acercarse al arte del cuerpo y del movimiento.

La danza en el entorno escolar no tiene como finalidad formar a docentes y alumnado como bailarines/as, sino que pretende ser un medio pedagógico capaz de transformar la realidad y propiciar espacios para el aprendizaje en comunidad a través de la experiencia sensorial y corporal. El saber-poder occidental ha reprimido y vigilado durante tanto tiempo nuestros cuerpos que hemos podido llegar a sentir que ni nos pertenecen. Ante las carencias de educación corporal, social y emocional de la escuela, la danza se presenta como una alternativa para el desarrollo integral, ya que, de todas las artes, la danza es la que toma al cuerpo como eje esencial del aprendizaje y las vivencias, buscando una conexión entre lo físico, lo emocional y lo mental. La danza es una actividad del ser humano que contribuye a la preparación de para la vida porque “en la danza nos sumergimos en el proceso mismo de la acción, mientras que, en otras actividades, sean en el ámbito del deporte o del trabajo, nuestra atención se centra principalmente en las consecuencias prácticas de nuestras acciones” (Ullmann, 1984, p. 112).

En palabras de Fuentes (2008, citado en De Las Heras, 2009), lo más destacable de introducir la danza en las escuelas es que se le da un valor más importante al desarrollo del proceso que al resultado final. La danza en las escuelas no pretende formar a bailarines/as en la técnica, aunque el descubrimiento de capacidades y talentos pueda ser un efecto colateral bienvenido, sino que pretende ser un medio para el desarrollo integral, teniendo en cuenta el aspecto físico, emocional y artístico del alumnado. A través de la danza en la escuela se persigue que el alumnado desarrolle su propia creatividad y expresión corporal. De esta manera, se ofrece la posibilidad de explorar el movimiento individual y colectivo, aprendiendo a tomar conciencia del espacio y del tiempo.

3. LAS COREOGRAFÍAS ENTRE DANZA Y EDUCACIÓN

3.1 LA COLONIZACIÓN DE LOS CUERPOS EN LA ESCUELA

Desde que nacemos, la vida comienza a desarrollarse en movimiento: los movimientos de la naturaleza, de las cosas y de nuestro propio cuerpo. Decía Laban (1984) que los seres humanos nacemos con la necesidad de movimiento, sin embargo, las normas y los parámetros por los que se rige la sociedad moderna, lejos de darle validez a la libertad del cuerpo y del movimiento, lo penaliza y lo reprime. Laban pone el ejemplo del adulto/a que al ver al niño/a moverse o hacer movimientos repetitivos considera que está desocupado o inquieto y lo pone a hacer tareas más «útiles» con relación a alguna finalidad concreta (Islas, 1995). De esta manera es como empezamos a desequilibrar la capacidad de exploración mediante el movimiento que en los primeros años de vida se suele dar a través el juego libre (Stern, 2017). A pesar de estas limitaciones, en los primeros años de vida se nos propone una educación en la que el cuerpo y el movimiento tienen más presencia en comparación con el tipo de educación que tiene lugar en las etapas posteriores, en las que nuestros cuerpos empiezan a ser «secuestrados» en pupitres y dominados por los patrones de conducta establecidos. Estos patrones culturales reproducidos en la escuela afectan al cuerpo, al modo en que lo concebimos y lo vivimos. El cuerpo, más allá de consideraciones físicas y biológicas es una construcción simbólica del ser humano y no una realidad en sí misma, pues se ve afectado e influenciado por las construcciones sociales y culturales. Las representaciones y conocimientos en torno al mismo dependerán de la visión del mundo y de la definición de persona que tenga cada sociedad, pues cada sociedad le atribuye un sentido y un valor diferente. En el caso de las sociedades occidentales modernas, el cuerpo se ha concebido desde una visión dualista, distinguiendo entre lo físico y lo mental (Le Breton, 1990), hecho que puede apreciarse en los modelos pedagógicos de enseñanza de la escuela.

Al considerar que la educación es el proceso por medio del cual los seres humanos aprendemos a socializarnos estamos asumiendo que la escuela, como institución que cumple la función educativa en los primeros años de la vida, estará construida en base a los ideales y principios de la sociedad y a lo que ésta espera de su ciudadanía. De esta manera, la escuela es el lugar en el que se transmiten los conocimientos y habilidades necesarias para la vida en sociedad. El modelo educativo actual se ha ido conformando en base a una serie de parámetros en los que el cuerpo carece de libertad y de movimiento. Podría decirse que la pedagogía dominante de este modelo de escuela es opresora de los cuerpos, pues los constriñe

a una educación mental, estática y de cuerpos homogéneos a través de la cual asumimos y normalizamos la falta de movimiento y la infravaloración de los sentidos.

La revolución industrial iniciada en Gran Bretaña a finales del siglo XVIII dio lugar a la transición de una economía agraria y tradicional basada en el autoabastecimiento a una economía basada en la producción industrial y el consumo de bienes. Las ciudades crecieron y se extendieron, dando lugar al nacimiento de nuevos modos de vida y estructuras sociales acordes con las características del momento. En ese contexto, los hogares comenzaron a deshabitarse, produciéndose un éxodo rural. La educación y los cuidados que hasta entonces habían sido realizados en el ámbito familiar se trasladaron a nuevas instituciones como las escuelas y los hospitales. Esta transformación progresiva de las sociedades provocó cambios culturales significativos que atendiendo al cuerpo se tradujeron en la uniformización, la especialización y la sincronización como producto de las dinámicas de las fábricas que se extenderían al resto de instituciones sociales (Toffler, 1980). En las escuelas, los niños y las niñas aprendían a leer y a escribir y algunas materias como Aritmética o Historia, aunque estas asignaturas formaban parte de lo que Toffler (1980) denomina «programa descubierto». En el análisis histórico que desarrolla en su libro *La Tercera Ola*, tras este «programa descubierto» y visible se escondía una intención encubierta de preparar a niños y niñas en la adquisición de cualidades necesarias para el mundo de las fábricas, como la puntualidad, la obediencia o el trabajo mecánico y repetitivo. Así, se pretendía familiarizar a los/as menores con las dinámicas de trabajo y disciplina que se requería en las fábricas para optimizar su rendimiento. Las escuelas vendrían a reproducir los modelos de jerarquía y obediencia, necesarios para las cadenas de montaje (Toffler, 1980).

Así, el modelo educativo se conformó inicialmente bajo la influencia del modelo de sociedad industrial que se extendería al resto del mundo. Desde entonces, las escuelas han mantenido cierta semejanza con la estructura de las fábricas que les dio origen. La disposición de las aulas sigue representando el sistema de trabajo individualizado y mecánico de las fábricas, y aunque hoy en día se contemplan otras formas de disponer al alumnado, la presencia de los cuerpos en las aulas sigue reflejando un carácter estático, homogéneo, y una relación jerárquica y disciplinada. Según Foucault, las escuelas funcionan, junto con otras instituciones como cárceles, hospitales, ejércitos o puestos de trabajo, como una institución más a través de la que ejercer el poder y la dominación. Estas instituciones comparten el desarrollo de conocimiento sobre las conductas, autoconocimiento y actitudes de las personas,

de manera que a través de ellas se puede perfeccionar y moldear a la sociedad acorde con este poder-saber (Ball, 1993).

Se podría decir que hoy en día tenemos una escuela anacrónica, en la que convive el afán por la innovación tecnológica en un modelo en que el cuerpo continúa oprimido. En esta escuela no solo se ha obviado reconocer una educación del cuerpo desde una perspectiva integral, sino que los mismos cuerpos han sido colonizados y moldeados en base a determinadas normas sociales. El cuerpo en el aula responde a un modelo de obediencia, en el que se ha de permanecer sentados, pasivos y uniformados. Son cuerpos vigilados y aislados los unos de los otros, que representan más la idea de individuo que de comunidad.

Como señala Acaso (2018), tomando como referencia a autores como Bourdieu, Passeron y Eisner, en el aula se ejerce una violencia simbólica que «se manifiesta en el cuerpo y lo hiere» (p.95), por ejemplo, obligándonos a vestir de un modo determinado, o a estar en un lugar en el que no queremos estar, a hablar cuando queremos callar o a pasar horas sentados/as cuando nuestros cuerpos nos piden movimiento. «Habitamos instituciones que generan inercias y dejan poco espacio a la acción disruptiva. Nos envuelven las cotidianidades tan obligantes como alienantes. Nos aliena y nos alinea, escuchando y reproduciendo discursos no deseados» (González-Luís, 2018, p.2). En este contexto, el cuerpo, cómo lo vivimos, lo conocemos y lo expresamos refleja las relaciones de poder y dominación, y en el caso del capitalismo, el cuerpo se convierte en una fuerza productiva y un recipiente para el consumo.

Cuando una interpretación del cuerpo no contribuye a favorecer el crecimiento, no amplía los horizontes personales o no propicia que se extiendan en beneficio de todos nuestros semejantes, se vuelve cómplice de los sistemas de opresión que aquejan a la Humanidad. Una buena dinámica de satisfacción de las necesidades naturales humanas y de ejercicio armónico de las capacidades correspondientes, favorecería la constitución de una sociedad más justa. (Rico, 2016)

Es necesario entender que el aula es un espacio en el que se transmite un discurso concreto, lo que nos abre paso al cuestionamiento sobre lo que se hace y se deja de hacer dentro de éstas como docentes. El modelo de enseñanza tradicional contribuye a la colonización de los cuerpos, a que éstos sean dominados por los discursos de la sociedad

capitalista, normalizando los cuerpos individualistas, competitivos y estresados. Las normas, la obediencia, las evaluaciones y los métodos direccionales de enseñanza..., son discursos que nos van moldeando paralelamente a los contenidos, y es lo que se ha entendido por educar, más parecido a una instrucción. La escuela actual está impregnada de los comportamientos propios de las sociedades posmodernas. La «era del vacío» es una sociedad en la que reina el individualismo y la indiferencia. Si la sociedad moderna era revolucionaria y soñaba con conquistar el futuro a través de la ciencia y la técnica, en la posmodernidad estas metas se han disuelto. El optimismo ha decaído y nos situamos en un marco complejo de incertidumbre y de crisis permanente (Lipovetsky, 2003) en el que las escuelas y todos los agentes educativos juegan un papel fundamental para el cambio.

3.2 LA DANZA EDUCATIVA PARA LA DESCOLONIZACIÓN DE LOS CUERPOS. PRIMEROS REFERENTES

Gracias al legado de la pintura y la escritura podemos saber que la danza estuvo presente en la historia desde los primeros seres humanos. Antes de empezar a comunicarnos a través del lenguaje, los hombres y mujeres primitivos ya se comunicaban a través del cuerpo. En sus orígenes, la danza fue un medio de expresión y comunicación de los seres humanos con la naturaleza. Estas danzas imitaban movimientos de animales o buscaban una conexión con fenómenos naturales. En esta etapa la danza no se hacía con un fin estético o creativo, sino que respondía a una actividad colectiva en la que la comunidad expresaba las necesidades de la sociedad del momento y su forma de comprender el mundo. Fueron los griegos quienes por primera vez reconocieron la danza como un arte, con sus propias características y su propia musa: Terpsícore, la que deleita en la danza. Junto con la música y la poesía, la danza contribuía al objetivo del arte para los griegos: la catarsis como una forma de comunicación con los dioses y las diosas del Olimpo (Abad, 2012).

El concepto de danza con una perspectiva educativa comenzó a fraguarse con los inicios de la danza moderna. Noverre (1727-1810), bailarín y profesor de ballet de origen francés considerado como el creador del Ballet moderno, tuvo interés por analizar los movimientos que tenían lugar en la vida cotidiana como gestos corporales de las personas de la calle o movimientos de campesinos/as y trabajadores/as. Noverre vio venir el cambio hacia la sociedad industrial a través de la observación del movimiento de los cuerpos cotidianos, advirtiendo que tanto los antiguos bailes campesinos como los asociados a la realeza iban a

ser inadecuados para los movimientos industriales que empezaban a surgir. No obstante, Noverre fue un artista que trabajó sobre todo para plasmar estas imágenes en la escena.

Ya en la etapa industrial, destaca W. Taylor, precursor de la llamada «gestión empresarial científica». Taylor fue pionero en el estudio del movimiento humano industrial, alejado de perspectivas estéticas y con el principal objetivo de aumentar la eficacia de los trabajadores con las máquinas. Desde este análisis se trató de buscar las formas de adaptar y mecanizar el movimiento humano de manera que esto aumentase la producción industrial. Si en la etapa preindustrial destacaron los oficios que requerían el movimiento de todo el cuerpo, en la etapa industrial el cuerpo se especializa en unos determinados movimientos a lo largo de la vida. De esta manera, los niños y niñas no han aprendido a apreciar el movimiento en las escuelas en la etapa escolar (Ullman, 1984).

En esta etapa, y desde otra perspectiva vinculada ya a la danza, destacaron los planteamientos de Isadora Duncan (1877-1927), una de las primeras bailarinas referentes de la danza moderna. Duncan defendió la idea de que el único modo de liberar al cuerpo del movimiento mecanizado e industrial era a través de la vuelta a las formas de movimiento anteriores en la historia, especialmente al movimiento y la danza en la Antigua Grecia. Como educadora, Duncan se interesó en cómo influyen los movimientos reiterados en las actitudes sociales (Ullman, 1984).

En este contexto, surge la danza educativa moderna para conectar el cuerpo y el movimiento como características esenciales del ser humano. El arte del movimiento, que se cultiva a través de la danza, se empieza a concebir como un elemento liberador en la sociedad y en la escuela. A través de la visión de la danza educativa moderna, no se busca introducir la danza para la búsqueda de la perfección o el espectáculo, sino de lograr los beneficios que aporta la danza en el alumnado. Partiendo de considerar que los niños y niñas tienen un impulso innato hacia el movimiento, se trata de alentar y potenciar este impulso y espontaneidad en el movimiento para lograr una mayor conciencia corporal adaptada al desarrollo de cada etapa además de favorecer las expresiones artísticas y creativas y de propiciar la creación de espacios para las danzas colectivas (Ullman, 1984).

Fue Rudolph Von Laban (1879-1950), maestro húngaro de danza moderna influenciado por el movimiento expresionista quien habló por primera vez de danza educativa. Laban

consideraba al movimiento como una necesidad propia del ser humano a través del cual las personas podían revalorizar su cuerpo y liberarse de los aprisionamientos sociales. Sus aportaciones trascendieron al mundo educativo e interesaron a psicólogos, antropólogos, psicólogos, gimnastas y terapeutas. En 1948 publicó un libro llamado *Danza Educativa Moderna* con el objetivo de servir de guía para las familias y el profesorado de entonces a la hora de comprender y enseñar el movimiento. Laban creía que el movimiento, enseñado a través de la danza era una forma de educar de un modo integral a niños y niñas, teniendo en cuenta los aspectos sensitivos, emocionales e intelectuales. Para él, este tipo de aprendizajes también son útiles para favorecer el espíritu crítico, la comunicación y la expresión. Laban fue partidario de introducir las artes en la escuela como una manera de compensar las deficiencias que provocaba el sistema industrializado, preguntándose cuáles serían las formas y los procedimientos más adecuados para introducir la danza en las escuelas.

Destaca también Jacques Dalcroze (1865-1950), un pedagogo musical que desarrolló el método de la eurítmica, a través del cual utilizaba el movimiento corporal como medio para enseñar música. Pensaba que antes de tocar un instrumento, se debía experimentar y vivenciar la música, el ritmo y el sonido a través del propio cuerpo y las emociones (Jaques-Dalcroze, 2017).

3.3. ARS Y PAIDEIA: ENSEÑAR Y APRENDER A TRAVÉS DE LAS ARTES

El arte siempre ha acompañado al ser humano como forma de expresión y comunicación, por lo que ante todo es una producción humana vinculada a nuestra capacidad distintiva de crear cultura y construir significados sobre las cosas. Tanto las artes como la educación forman parte de la realidad compleja del ser humano, además de ser fenómenos dinámicos que cambian con el paso del tiempo (Fuentes, 2006).

Aunque dar una definición arte resulta una tarea compleja, sí existen ciertos elementos que nos ayudan a delimitarlo. En la concepción clásica, el arte se vincula con la estética, la búsqueda de la belleza y la perfección, mientras que a partir del siglo XX y en la actualidad, este vínculo se establece con la expresividad, dejando de existir una línea única para calificar lo artístico. Siguiendo a Fuentes (2006), el arte podría definirse en nuestros días como medio de conocimiento y representación simbólica de la realidad, y es precisamente esta definición la que hace que el arte sea una magnífica vía para el aprendizaje y la comprensión del mundo y las culturas.

En el siglo XX destacaron las aportaciones de H. Read y la de V. Lowenfeld en torno al valor de las artes en la educación. Read se basó en Platón para defender que el arte debería ser la base del proceso educativo. Para este autor, la educación tiene como finalidad el crecimiento del ser humano como ser individual y en relación con los demás. Defendió una educación artística basada en la estética entendida como un enfoque integral de la personalidad, pues según él, existe en la estética una unión entre la conciencia, la inteligencia y el juicio del individuo con el mundo exterior. La educación estética planteada por Read abarca cuatro centros de interés: diseño con sensación, música y danza con intuición, poesía y drama con sentimiento y artesanía con pensamiento. Por otro lado, Lowenfeld defendió la inclusión de experiencias artísticas en la educación de los niños/as por su potencial en el desarrollo evolutivo. Para él, en la educación no se tienen en cuenta todas las aptitudes intelectuales asociadas a la inteligencia, debiéndose incluir la capacidad de descubrir, buscar respuestas y relaciones, etc. Aptitudes que se pueden desarrollar a través del arte (Fuentes, 2006).

Educar a través de las artes supone hoy en día transgredir el modelo de enseñanza tradicional en el que tanto se ha infravalorado a las mismas. Hasta ahora, lo que nos han enseñado del arte en las escuelas forma parte de una idea obsoleta que nada tiene que ver con las posibilidades que podría ofrecer en el ámbito educativo. Las artes pueden transformar la educación, aunque ello no puede hacerse de cualquier manera. Las artes en las escuelas se han planteado tradicionalmente desde las asignaturas de música y plástica, lo que aporta una visión muy limitada y poco actualizada de las mismas. Además, a esto se le suma la forma pobre de plantear estos conocimientos. Según Acaso y Megías (2017), hoy en día nos siguen acercando el arte en las escuelas de un modo que tenía sentido en los años sesenta, pero ya no tanto. En ese momento el modelo se diseñó separando expresividad de intelecto, respondiendo a un momento histórico muy diferente al que vivimos ahora. Una de las muchas razones por las que las artes en general, y las escénicas en particular sean consideradas como asignaturas «maría» en las escuelas es esa idea que permanece en nuestro imaginario de la educación artística, amable y colorida, de manualidades y regalos por el día de la madre y del padre. Esta idea limitada del arte en las escuelas contribuye a que no se les dé el valor educativo y la importancia cultural que realmente poseen. Las artes tienen el potencial de conectarnos con las necesidades del presente (Acaso y Megías, 2017). Ante el desarrollo tecnológico y la

deshumanización, nos permiten desarrollar y potenciar aquello que nos diferencia como seres humanos.

Por otro lado, el sistema educativo ha sufrido una degradación progresiva en los últimos diez años fruto de la introducción de las ideas neoliberales que han llevado a concebir el proceso educativo como meramente formativo y preparatorio para la etapa universitaria y el acceso al mercado laboral (Fernández, García y Galindo, 2017). Esta es una consideración mercantilista y utilitarista de la educación que en nada tiene que ver con la educación para socialización y la construcción de una ciudadanía democrática. Así, el hecho de concebir la educación como un medio para conseguir un trabajo promueve una visión utilitarista de la misma y por tanto incide en la selección y el descarte de materias para el currículum educativo y en la jerarquización de las mismas (con todo lo que ello conlleva en la infravaloración de los docentes que las imparten). En este sentido, las artes han sido siempre las más perjudicadas, las que menos horas y obligatoriedad han adquirido en las leyes educativas, sobre todo a raíz de la LOMCE de 2013.

Las artes no son «útiles» en un sistema que valora y selecciona los conocimientos en base a la productividad que generan. En este contexto, los saberes humanísticos y aquellos que no producen beneficio se consideran inútiles para el sistema, descartando sus aprendizajes. Sin embargo, las artes no están hechas para ser útiles, o al menos no responden a la utilidad marcada por la visión utilitarista. Las artes son «útiles» en un modelo humanista que valora al ciudadano/a por encima de la producción y el consumo. Pero en el contexto actual, la utilidad de las artes se contrapone radicalmente a la utilidad de los saberes productivos, descartándose los saberes humanísticos, artísticos y el pensamiento crítico (Ordine, 2013).

Existen saberes que son fines por sí mismos y que precisamente por su naturaleza gratuita y desinteresada, alejada de todo vínculo práctico y comercial- pueden ejercer un papel fundamental en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad. En este contexto, considero útil todo aquello que nos ayuda a hacernos mejores. Pero la lógica del beneficio mina por la base las instituciones (escuelas, universidades, centros de investigación, laboratorios, museos, bibliotecas, archivos) y las disciplinas (humanísticas y científicas) cuyo valor debería coincidir con el saber en

sí, independientemente de la capacidad de producir ganancias inmediatas o beneficios prácticos (Ordine, 2013, p.9).

El proceso educativo necesita de las artes para contribuir al desarrollo humano. Las artes no solo importan, sino que son un medio de conocimiento de la cultura. Desde este enfoque las artes son educadoras en sí mismas al reconocerlas como parte de la historia y la cultura, por un lado, y al ponerlas en práctica como creadores/as o partícipes de procesos artísticos, por otro. Respecto a la necesidad de las artes por encima de otros campos de conocimiento que configuran lo educativo, Acaso y Megías (2017), tomando como referente a Marina Garcés y las prácticas del confín argumentaron que las artes, al estar en los márgenes, se posicionan en un lugar de libertad y experimentación. Bajo el nombre de «Art Thinking» proponen una nueva metodología que pretende transformar la educación a partir de cuatro elementos clave que deben ser devueltos a la educación¹: el pensamiento divergente, que es un tipo de pensamiento diferente al pensamiento lógico y que permite encontrar múltiples soluciones a un problema determinado, ligado al pensamiento crítico supone una manera no positivista y no lógica de abordar el conocimiento. Desde la neuroeducación se ha confirmado que el pensamiento divergente es una estrategia tan válida como el pensamiento lógico a la hora de crear conocimiento, y así lo manifestaron desde el campo de la filosofía en Escuela de Frankfurt, encabezada por Habermas, o Giner de los Ríos o Gardner en el campo de la pedagogía. Se debe incorporar el placer y las experiencias efervescentes en el aula, un tipo de pensamiento que pretende alejarse de lo serio y del aburrimiento y que da lugar a una mayor atención y motivación por los aprendizajes. También se hace necesario potenciar el empoderamiento del profesorado y del alumnado como creadores. Este elemento considera que no solo son creadores los artistas, sino que el aula y cualquier espacio de aprendizaje puede convertirse en un espacio de creación y experimentación. De esta manera, todo agente educativo es creador: pedagogos/as, profesorado, alumnado, educadores/as sociales, etc. El trabajo colaborativo y por proyectos es el que suele utilizarse en los procesos artísticos, por lo que se considera que estas formas también deben ser llevadas a la educación. Se trata de recontextualizar el estatus de la enseñanza y los procesos de enseñanza-aprendizaje para entenderlos como producciones culturales donde lo individual trasciende a lo colectivo (Acaso y Megías, 2017).

¹ La Aventura del Saber, “Pedagogías Invisibles”, publicado el 3 de mayo de 2019, <https://www.rtve.es/alacarta/videos/la-aventura-del-saber/aventurapedainvisibles/3282219/>

La idea del Art Thinking se basa en trasladar el pensamiento artístico a las escuelas y al profesorado. La escuela del Art Thinking funciona como nexo entre el mundo artístico y el educativo, un espacio que pretende llevar a la práctica la transformación del sistema educativo a través de la formación del profesorado en metodologías vinculadas a las artes visuales, escénicas y sonoras, la literatura y la arquitectura. Se busca compartir el conocimiento entre unos y otros, y ponerlo en práctica con independencia de la asignatura (Acaso y Megías, 2017).

3.4. LA PEDAGOGÍA DE LOS CUERPOS

Ken Robinson, referente mundial en reforma educativa, dijo en un Ted Talk celebrado en 2006² que las escuelas matan la creatividad y que bailar debería ser tan importante como las matemáticas en las escuelas. Con esta afirmación, más allá de generar controversia entre el profesorado, Robinson quiso hacernos reflexionar sobre el sistema educativo actual. La danza es una actividad humana que siempre ha formado parte de todas las culturas en múltiples formas y con diferentes propósitos. Como dice Robinson la danza forma parte del pulso de la humanidad, y como tal, debería tener su lugar en las escuelas.

Definir la danza es tan complejo como definir el arte, sin embargo, es posible delimitarla como arte, movimiento expresivo, lenguaje corporal, impulso creativo a través del cuerpo o como una técnica concreta. Desde un sentido más amplio incluso se ve influida por connotaciones históricas, culturales y sociales. En nuestro lenguaje, los términos de danza y baile se utilizan para designar la misma actividad (Fuentes, 2006), y aunque es frecuente que el imaginario nos lleve en primer lugar a visualizar la danza clásica o contemporánea, es una actividad que se expresa en muchas formas y estilos de baile. En este sentido, el término danza englobaría todas sus formas, desde las danzas populares y sociales hasta las académicas.

Según García Ruso (1997) la dimensión educativa de la danza persigue el logro de determinados objetivos educativos dentro del ámbito escolar, especialmente en la etapa de primaria. En este ámbito, la danza no se presenta como un fin, sino como un medio que debe contribuir al desarrollo integral a través de una serie de funciones como: propiciar el

² TED, “Ken Robinson: Do schools kill creativity?”, publicado el febrero de 2006, https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=es

conocimiento de sí mismo y del entorno, mejora de las capacidades motrices y la salud, promover las funciones lúdico-recreativas, afectivas, comunicativas, relacionales, estéticas, expresivas y culturales. Las aportaciones que puede hacer la danza a una educación integral abarcan aspectos físicos, cognitivos, emocionales y sociales. Su valor pedagógico quedaría argumentado por las posibilidades que ofrece para el desarrollo físico y motor, el desarrollo de procesos de conocimiento, reflexión y creatividad y en los procesos de socialización y culturización de los estudiantes, destacando su potencial en la mejora de las capacidades expresivas y comunicativas (Fuentes, 2006). Los seres humanos, antes de aprender a comunicarnos a través del lenguaje aprendimos a comunicarnos de forma natural a través del cuerpo, y sin embargo, es un tipo de comunicación que se excluye en las escuelas.

Una de las conclusiones más importantes a las que llega Fuentes (2006) sobre el valor pedagógico de la danza tiene que ver con su potencial para incidir sobre determinados aspectos vinculados con la pretensión humanista de la educación: «La humanización entendida como el desarrollo de su personalidad así como de sus capacidades que le permitan construir una concepción de la realidad que conjugue el conocimiento, la crítica y la valoración ética de la misma, integrándose en una sociedad plural y comprometiéndose a su vez en la transformación y renovación de esa sociedad» (Fuentes, 2006, p. 425). La danza siempre ha tenido un vínculo con la educación, especialmente con la educación física y la artística. A través de su práctica en las escuelas se puede adquirir y favorecer el desarrollo de habilidades y destrezas de tipo físico, mental, emocional y social que quizá con otras disciplinas no sería posible.

En el plano físico y motriz, la danza contribuye a la educación corporal, al conocimiento del propio cuerpo y el de los demás y al desarrollo del sentido kinestésico. También a la mejora de la coordinación y la toma de conciencia sobre aspectos orgánicos y funcionales como la respiración, la relajación o la tensión. Esta conciencia corporal contribuye al reconocimiento y aceptación de nuestro propio cuerpo con sus posibilidades, diferencias y limitaciones (Sarmiento, 2015). En el plano cognitivo, diversos estudios en el campo de la neurociencia han evidenciado que la danza favorece las habilidades intelectuales, interviniendo en los procesos de atención, memoria, percepción y desarrollo de la creatividad. Con relación a las emociones, la danza promueve el reconocimiento y la expresión de las mismas. Así como el músico busca expresar a través de la música que sale de su instrumento, la danza busca la expresión a través del cuerpo, por ello, en la danza podremos encontrar

estrategias ligadas a otras artes como el teatro o la expresión corporal. Bailar e improvisar favorece la toma de conciencia sobre el momento presente, lo que hace que el pensamiento inconsciente se vea interrumpido. De esta manera se favorece la expresión de emociones, deseos, creencias y prejuicios que nos ayudan a gestionar nuestro estado de ánimo. Otro aspecto importante asociado a las emociones en la danza es la interiorización de valores como la automotivación, la disciplina, la concentración y la superación personal y colectiva (Sarmiento, 2015). En el plano social, la danza favorece el proceso de socialización y conciencia social, propiciando espacios y encuentros que hacen posible la interacción, colaboración y comunicación entre las personas. Además, la danza permite desarrollar conciencia cultural y artística, pudiendo posicionarnos como partícipes o como espectadores. Puede ser un factor de conocimiento cultural y de educación intercultural (Fuentes, 2006).

En definitiva, la danza en las escuelas va a favorecer el desarrollo de procesos creativos, pero también es una herramienta para el reconocimiento y expresión de las emociones, para la comunicación no verbal, para generar espacios de cooperación y comunidad, para el conocimiento del propio cuerpo y el de los demás y para el aprendizaje de valores. Y esta es siempre la idea de base cuando se piensa en llevar la danza al ámbito educativo: favorecer el desarrollo integral y proponer metodologías activas y participativas en las que el cuerpo toma el protagonismo que normalmente no tiene en las aulas. La danza nos invita a pensar el cuerpo de otra manera (Rico, 2016). A través de la danza podemos comprender que el cuerpo no es un espacio de opresión, sino una herramienta de liberación. Los aprendizajes a través del cuerpo nos permiten comprenderlo como un sistema en el que se unen lo sensorial, lo mental y lo emocional. En definitiva, el cuerpo como un todo y no como partes separadas con funciones específicas. Ante todas las carencias y obstáculos con los que se encuentra el cuerpo en el aula, la danza se propone como un medio de aprendizaje:

Ante nosotros se abre la posibilidad de reorientar las instituciones humanas en una época que ha mostrado su incapacidad para resolver las urgencias de las mayorías. Se trata de promover la reeducación corporal. Pensar el cuerpo de otra manera exige efectuar un giro radical en la comprensión de lo humano. Logrado el cambio, un efecto en cadena podrá ser apreciado en nuestras lecturas y relaciones con el entorno natural. (Rico, 2016)

En las escuelas solo se le da importancia a la actividad corporal en la educación física, separada del resto de materias y orientada al ámbito deportivo o de la salud, pero es probable que nuestros cuerpos no estén recibiendo el trato y la atención que merecen, por eso, es importante inculcar otras formas de apreciarlo, conocerlo y vivirlo, fomentando aprendizajes basados en la actividad y el disfrute. Una educación a través de la danza puede enseñarnos que no solo tenemos un cuerpo que sirve para conseguir la imagen deseada y para cumplir con los códigos establecidos, sino que también es una vía de expresión, aprendizaje y comunicación. La presión social, las modas y la publicidad nos llevan a pensar en el cuerpo solo a través de su apariencia física, asociado a los cánones de belleza, a la imagen proyectada, a la moda, el gimnasio, los selfies, la cirugía estética, etc. Por ello, se pretende aprovechar las estrategias que ofrece la danza para educar en valores, estimular la creatividad, desarrollar conciencia corporal, buscar nuevos lenguajes y formas de comunicar, reconocer y expresar emociones y acercar la cultura. Además, la danza es un arte estrechamente conectado con la música y el teatro, por lo que las experiencias dancísticas siempre estarán enriquecidas por otras artes. Esto no solo acerca la cultura, sino que plantea nuevos modos de educar y de comprender el mundo a través del arte.

Decálogo de los principios de la danza:

1. La danza contribuye esencialmente al conocimiento del propio cuerpo y el de los demás, no solo desde su autonomía y funcionalidad, sino desde los sentidos. A través de la danza, se ponen en marcha aprendizajes desde el cuerpo, para el cuerpo y con el cuerpo. Esto permite la exploración de elementos como la postura corporal, la respiración y las posibilidades o limitaciones de movimiento.
2. La danza es un lenguaje artístico que tiene lugar a través del cuerpo. En las escuelas aprendemos a comunicarnos a través del lenguaje verbal y escrito, pero existe un lenguaje corporal olvidado que también permite la acción comunicativa social y artística. La danza nos enseña que podemos reconocer y expresar emociones a través del cuerpo.
3. Bailar, danzar, mover el cuerpo es una actividad saludable que contribuye al bienestar físico y mental y a mantener el cuerpo activo o relajado en función de las necesidades. Contribuye al desarrollo de la escucha de nuestro cuerpo.
4. A través de la danza es posible desarrollar habilidades sociales para una convivencia democrática. A través de la danza es posible crear espacios de interacción entre las

personas en las que éstas comparten una misma actividad en la que se ha de participar de manera activa y cooperativa.

5. A través de la danza se pueden fomentar valores como el respeto a la diversidad, la tolerancia y la empatía, así como promover la disciplina, el esfuerzo y la constancia.
6. La danza permite aproximarnos a la cultura más próxima y al resto de culturas. Las formas de expresarse a través del cuerpo, sus danzas, cómo viven y tratan su cuerpo. Además, la danza nos acerca al conocimiento y la valoración de las expresiones y a desarrollar la capacidad de apreciar la cultura y el arte como espectadores/as.
7. La danza potencia el desarrollo de la creatividad y la curiosidad. Como lenguaje artístico escénico se enriquece de otras artes como la música o el teatro, ampliando así sus posibilidades y haciendo significativa su experiencia.
8. la danza permite el desarrollo integral a través del estímulo de lo cognitivo, lo físico y lo psíquico. Se propician acciones en las que interviene el pensamiento, el desarrollo motriz y el afectivo.
9. La danza permite analizar y tomar conciencia del espacio y del tiempo, establecer relaciones entre los cuerpos y el espacio, formas de llenarlo. También se toma conciencia del tiempo y los ritmos creados o de la naturaleza, pudiendo conectar los aprendizajes con el mundo que nos rodea.
10. La danza es una vivencia del cuerpo que permite disfrutar, jugar y divertirse a través del movimiento. Su carácter efímero nos hace estar aquí y ahora. Este movimiento genera placer y estimula las capacidades sensoriales, haciéndolas más visibles en nuestro día a día.

4. AULAS EN MOVIMIENTO: COREOGRAFÍAS ENTRE DANZA Y EDUCACIÓN

Aulas en Movimiento parte de considerar que el modelo de enseñanza actual -marcado por los presupuestos neoliberales de calidad educativa- genera aprendizajes competenciales basados en la utilidad, los contenidos y el rendimiento que no estimulan la emoción, el movimiento y la participación del alumnado. Sin embargo, la danza, como disciplina y como arte en que la herramienta esencial es el cuerpo en movimiento tiene mucho que aportar en el proceso de transformación de la educación, empezando por hacernos conscientes de que tenemos un cuerpo que no solo habla a través del lenguaje verbal. Introducir la danza en las aulas no conlleva necesariamente la formación de artistas, aunque es posible despertar

capacidades y talentos que de otra manera estarían ocultos. Se trata de poner al alcance de profesorado y alumnado las estrategias que ofrece la danza como medio para propiciar situaciones de aprendizaje significativo, combinando experiencias individuales de autoconocimiento con otras en comunidad en las que el cuerpo y el movimiento sean el hilo conductor.

Como lema, se ha tomado la famosa frase de Emma Goldman cuando dijo: «Si no se puede bailar, tu revolución no me interesa». Esta frase tiene un trasfondo revolucionario que podría ser rescatado desde el feminismo a las aulas para lograr que profesorado y alumnado se apropien de esta frase como lema y convencerse de que un cambio en educación debe pasar por bailar en las aulas y despertar a los cuerpos. Bailar en un espacio en que debemos permanecer sentados/as obedeciendo unas determinadas normas se presenta como un hecho disruptivo que pretende revolucionar la escuela y ponerla patas arriba, porque estamos cansados/as de escuchar que el sistema educativo no funciona, pero tampoco vemos que las cosas cambien con lo mismo de siempre. Quizá debamos empezar por interrogar la realidad de las escuelas, crear comunidades de aprendizaje entre profesorado y alumnado, generando nuevos espacios y dinámicas en los que dejemos entrar todo aquello que nunca ha sido importante o nunca se ha propuesto en las aulas, como las artes, como bailar.

Aulas en Movimiento es un proceso de aprendizaje de la danza con un fin educativo. Se crearán comunidades de aprendizaje entre diferentes agentes educativos: profesorado de centros educativos, profesionales de la danza y equipo pedagógico. De esta manera se pretende dotar de los recursos necesarios al profesorado para crear situaciones de aprendizaje a través de la danza en las aulas. En este sentido, deberá darse una primera aproximación a la danza que nos guíe hasta la construcción de las comunidades de aprendizaje y desemboque en la implementación de estrategias en el aula.

Sin embargo, transformar realidades que han permanecido estables e inmóviles durante tanto tiempo genera resistencias al cambio, por lo que éste debe ofrecerse de manera progresiva, poco a poco. Para que la danza pueda entrar en las aulas a través del profesorado se deberán vencer al menos dos resistencias iniciales: la primera: la resistencia al cambio. El profesorado sabe que tiene en su mano una gran responsabilidad educativa, pero la excesiva burocracia, la carga laboral y las dificultades propias de la profesión docente a veces ni motivan ni permiten que el profesorado quiera salir de su zona de confort, lo que muchas veces lleva a la convicción de que es muy difícil innovar o arriesgar. Esta resistencia la venceremos ofreciendo un espacio de intercambio y de creación de recursos vinculados a la

danza, de manera que ese tiempo invertido en conocer las formas de llevar el movimiento a las aulas sirva para elaborar sus propias situaciones de aprendizaje. En este sentido, podrán crear sus propias situaciones en movimiento partiendo de los criterios y contenidos curriculares que deban impartir y compartiendo el proceso con otros colegas de profesión y profesionales de danza.

En segundo lugar, debemos vencer la resistencia a bailar y a las ideas preconcebidas sobre la danza y el movimiento. Es muy fácil caer en la creencia de que la danza solo es para personas virtuosas, coordinadas, con ritmo y que tienen grandes capacidades de movimiento. Esta idea preconcebida de la danza está bastante arraigada en la sociedad. Sin embargo, a través de este proyecto se pretende precisamente acercar la danza de un modo orgánico y natural, haciendo ver que la danza es ante todo cuerpo y movimiento, una actividad humana primigenia que nos pertenece a todos y todas por igual, porque todos y todas tenemos y somos un cuerpo, el cual tenemos derecho a conocer, vivir, mover, cuidar y disfrutar. Por tanto, para vencer esta resistencia se hará ver que la danza no es el fin, sino el medio y el método para crear experiencias de aprendizaje activo, participativo y sensorial. Se transmitirá una visión de la danza en la que ésta es posible desde cualquier cuerpo, divulgando y analizando las fórmulas posibles en el espacio del aula.

5. EL ARTE DE IMAGINAR ESTRUCTURAS QUE CONECTAN LOS CUERPOS QUE DANZAN Y EDUCAN

OBJETIVO GENERAL	Promover la danza entre el profesorado como estrategia transversal para generar aprendizajes activos y participativos orientados al desarrollo integral en comunidad y a la educación en valores del alumnado de primaria.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Acercar la danza al profesorado desde la perspectiva teórica y práctica.
	Crear espacios de comunicación, intercambio y creación conjunta de recursos de danza adaptados al currículum.
	Acercar la danza al alumnado de primaria a través del profesorado.

El desarrollo de la intervención se ha dividido en tres fases acordes con los objetivos específicos y con el proceso de aprendizaje que se pretende llevar a cabo:

Línea de acción I: «En busca de Terpsícore»

Esta línea de acción corresponde a una primera fase de aproximación a la danza por parte del profesorado. Se propondrán actividades que inviten al profesorado a conocer el mundo de la danza por dentro. Para ello, se establecerá un programa de asistencia a espectáculos que incluya foros de reflexión; se organizarán encuentros entre profesorado de danza y profesorado de centros escolares en los que se pueda reflexionar y debatir sobre las diferentes metodologías y cuestiones asociadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje; se ofrecerá el acceso a experiencias de danza y educación en otros lugares mediante las nuevas tecnologías y se buscará promover la conexión con otras experiencias de danza en la escuela. Estas actividades se desarrollarán acordando las fechas con el profesorado participante en el proyecto, a lo largo de los dos primeros meses, siendo, por la carga de trabajo de los docentes, de una sesión por semana. Este trabajo se reforzará con una sesión final de reflexión y síntesis donde se recabarán las necesidades educativas y los centros de interés del profesorado.

Línea de acción II: «Ensayos y Sinergias»

En esta fase se iniciará un proceso de reflexión y búsqueda de la integración de la danza entre las actividades diarias en el aula. Se trata de crear redes de trabajo entre el profesorado. En estos grupos se construirán los materiales de forma activa y colaborativa. El equipo pedagógico irá guiando las sesiones de trabajo y aportando ideas que estimulen e inviten al profesorado a pensar la práctica docente desde el cuerpo y el movimiento. En este proceso se espera que el profesorado adquiera recursos para implementar en el aula, partiendo de los elementos curriculares que prescribe la ley y que deben ser introducidos en las situaciones de aprendizaje. En este proceso, el profesorado también tendrá contacto con profesionales de la danza. Habrá sesiones conjuntas en las que el profesorado de aula y el profesorado de danza crearán sinergias e intercambiarán conocimientos pedagógicos desde ambas perspectivas. Con ello se pretende que el profesorado sea capaz de abordar contenidos desde la danza, así como proponer actividades a su alumnado. Para ello, se organizarán encuentros en los diferentes CEPs de la isla para llegar al mayor número de profesorado posible. En estos encuentros el profesorado podrá intercambiar ideas y preocupaciones. A lo largo de esta fase, se favorecerá la reflexión desde la educación hacia la danza y desde la danza hacia la educación; que los profesores/as escuchen a los/as bailarines/as y los/as bailarines/as a los/as profesores/as. El objeto de este trabajo es romper las paredes del aula; el aislamiento docente y generar una red artístico-educativa que torne al profesorado en

protagonista de introducir de manera personal e intransferible, la danza en las aulas. De esta manera se pretende abrir un espacio de reflexión para repensar el currículo desde la escuela.

Línea de acción III: «Aulas en Movimiento»

En esta fase se pretende poner en práctica lo aprendido. Es el momento de que las aulas se muevan, creando climas de aprendizaje activo y promoviendo la importancia de los cuerpos. Esta fase se desarrollará en los centros educativos y estará abierta a la creación y a nuevas aportaciones que puedan surgir desde el aula. Se mantendrá el contacto entre los/as pedagogos/as y el profesorado, de manera que se puedan atender las necesidades que vayan surgiendo con la práctica. Una vez estudiado y analizando lo conversado y experimentado en la fase de «sinergias», el profesorado diseñará e implementará una propuesta que integre la danza en una asignatura concreta, de forma transversal. En el proceso, la coordinación pedagógica del proyecto y los profesionales de la danza que participan en el mismo, mediante las TICs y de forma presencial, harán un seguimiento analítico del proceso, asesorando y estudiando cada propuesta, con el objeto de ofrecer apoyo al profesorado y, al mismo tiempo, construir un marco teórico de lo trabajado en cada centro y en cada asignatura. Este material pedagógico y artístico quedará a disposición de la comunidad educativa como espacio para el debate y como punto de partida para nuevas propuestas.

6. ¿CÓMO SE MUEVEN LAS AULAS?

En el desarrollo del proceso se implementará una metodología acorde con las necesidades de cada momento, tratando de seguir una línea que fomente y abarque el aprendizaje participativo, activo, vivencial, lúdico, constructivo y colaborativo como características intrínsecas a los aprendizajes de la danza.

- **Participa activamente:** la participación del profesorado es clave para el desarrollo del proceso. No solo basta con estar, sino que se deberá fomentar que el profesorado haga aportaciones y despierte su creatividad. Se pretende que el profesorado aprenda haciendo, es decir, que la transmisión de la información no llegue de un modo pasivo en la que solo tenga que pensarse, sino que también tenga que hacerse, ponerse en práctica.
- **Vívelo:** una participación conlleva vivir una experiencia de aprendizaje. Que ese aprendizaje sea vivencial es lo que hará que pase a formar parte de una experiencia

significativa, que nos aporte emociones y vivencias que nos hagan recordarlo y transmitirlo. Que el profesorado viva el aprendizaje será la mejor manera de que pueda hacerlo suyo y transmitirlo al alumnado.

- **Diviértete:** en el proceso se propondrán actividades lúdicas, asociadas a la vivencia del cuerpo y la danza desde el juego. La diversión es un elemento importante para estar despiertos/as, estimular las emociones y la motivación. De la misma manera que se pretende que el profesorado abandone la docencia pasiva, se propondrán aprendizajes que den lugar a la diversión siempre que sea posible.
- **Constrúyelo:** se fomentará que el profesorado construya sus propias actividades adaptadas a las necesidades y posibilidades dentro del aula.
- **Colabora:** se propondrán situaciones en las que el profesorado tenga que trabajar conjuntamente, en grupos, fomentando la horizontalidad, el apoyo mutuo y la resolución pacífica de conflictos. Se busca que todos/as se sientan partícipes de algo en lo que no basta con estar, sino que tengo algo que aportar y que recibir de las otras personas.

En todo este proceso se tomará como referencia el método «Art Thinking» (Acaso y Megías, 2017), que pretende empoderar al profesorado y al alumnado para transformar la realidad educativa a través de las artes, en este caso, de la danza. En este modelo, tanto educadores/as como estudiantes deben posicionarse como productores culturales y construir su propia realidad. Este modelo defiende la idea de que los profesionales de la educación deben «leer, asistir a reuniones y jornadas con otros profesionales, constituir grupos de trabajo; debemos formarnos, viajar, salir al exterior, abandonar nuestra zona de confort intelectual y afrontar otra de desconfort, incluso de pánico, para validarnos como lo que somos» (Acaso y Megías, 2017, p.137). El «Art Thinking» se presenta como un marco de acción que entiende las artes como un espacio político y como motor de cambio social ejercido desde la escuela. Los procesos diseñados desde el «Art Thinking» parten de cuatro principios fundamentales para su puesta en práctica:

- Fomentar el pensamiento divergente, entendido como un pensamiento subjetivo, crítico y rizomático.
- La pedagogía «sexí» pasa por promover situaciones de aprendizaje atravesadas por la emoción, la atención, la curiosidad y el esfuerzo placentero.

- Se ha de entender la educación como producto cultural, en la que docentes y estudiantes son autores y creadores de su producto cultural.
- Aprender a través del arte conlleva poner en marcha proyectos colaborativos que llevan su tiempo, son complejos e irreplicables.

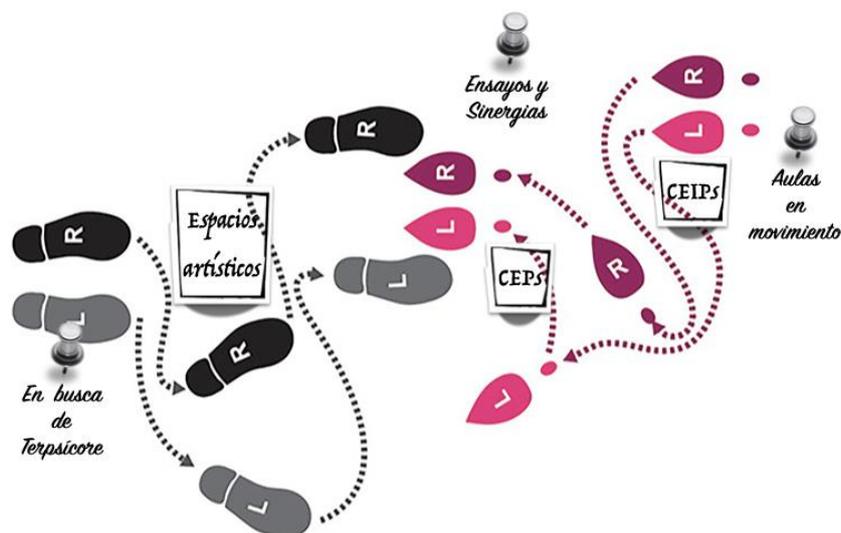
7. EL ESCENARIO DONDE DANZA LA EDUCACIÓN

El proyecto se desarrollará en tres espacios fundamentales: los Centros del Profesorado de Tenerife, los espacios o instituciones donde sucede danza y los centros escolares que participen en el mismo. Se ha considerado que los CEP son un espacio idóneo para llegar a la mayor parte del profesorado, pues son instituciones educativas que se crean como sistema de apoyo externo al profesorado de los centros educativos. En Canarias, los CEP han sido creados por la Administración Educativa para dar respuesta a las necesidades de formación permanente del profesorado no universitario, teniendo como objetivos principales de esta formación el intercambio de experiencias y reflexiones sobre el hecho educativo, la dinamización pedagógica de los centros de enseñanza y, en general, la renovación pedagógica de todo el sistema educativo. En Tenerife contamos con cuatro centros del profesorado, situados en diferentes puntos de la isla y con sus ámbitos de influencia establecidos por ley:

- CEP Norte, situado en Los Realejos y cuyo ámbito de influencia son los municipios de Buenavista del Norte, El Tanque, Garachico, Icod de los Vinos, La Guancha, La Orotava, Los Realejos, Los Silos, Puerto de la Cruz, San Juan de la Rambla y Santa Úrsula.
- CEP La Laguna, cuyo ámbito de influencia son los municipios de La Laguna, El Rosario (interior del municipio), Tegueste, Tacoronte, El Sauzal, La Matanza de Acentejo y La Victoria de Acentejo.
- CEP Santa Cruz, cuyo ámbito de influencia son los municipios Santa Cruz de Tenerife, Arafo, Candelaria, El Rosario (exterior del municipio), Fasnia y Güímar.
- CEP Sur, cuyos ámbitos de influencia son los municipios de Adeje, Arico, Arona, Granadilla de Abona, Guía de Isora, San Miguel de Abona, Santiago del Teide y Vilaflor.

8. LA COREOGRAFÍA DE AULAS EN MOVIMIENTO

Las dos primeras fases se desarrollarán entre el CEP y los espacios artísticos en el periodo correspondiente al primer trimestre del curso escolar. Estas actividades se programarán conjuntamente en las reuniones de coordinación que tendrán lugar en los CEP. La tercera fase tendrá lugar principalmente en los centros escolares a lo largo del segundo y tercer trimestre. El proceso se establecerá de manera flexible, de manera que pueda existir movimiento entre las fases. Por ejemplo, será posible estar en la tercera fase y trasladar el espacio de las actividades a una institución artística si surgiera la oportunidad. Esta flexibilidad también se dará con el profesorado, pudiendo vincularse al proyecto en cualquiera de las fases.



9. LAS COREÓGRAFAS Y LOS COREÓGRAFOS IMPLICADOS/AS

Para el desarrollo del proyecto será necesario contar al menos con la presencia indispensable de dos pedagogos/as que trabajarán conjuntamente a lo largo de todo el proceso. Se valorará la posibilidad de que pueda constituirse un equipo pedagógico más amplio. Constituirán el equipo pedagógico que guíe y evalúa todo el proceso. Serán los /as responsables de implementar las intervenciones, mantener el contacto directo con todos los partícipes y de coordinar y evaluar el proyecto. Para ello, deben ser competentes en la identificación, localización, análisis y gestión de información y documentación pedagógica, así como en la organización y coordinación a la hora de poner en funcionamiento los recursos propios de los espacios en los que se desarrollen las intervenciones. El equipo pedagógico tendrá las principales funciones de proponer, guiar, coordinar, mediar, acompañar y evaluar

todas las acciones que se desarrollen a lo largo del proceso, asesorando y formando al profesorado en aquellas cuestiones que sean planteadas. Trabajarán de manera conjunta, coordinada y cooperativa en cada sesión, debiendo establecer reuniones y un programa de trabajo complementario y externo a las sesiones con el profesorado y otros agentes educativos. Los/as pedagogos/as serán los agentes mediadores entre el CEP, el profesorado y los profesionales e instituciones artísticas, lo que en este proyecto supone ser el nexo entre las artes y la educación.

Para que se produzca un desarrollo de una práctica profesional pedagógica coherente, se proponen una serie de principios que deberán guiar todas las actuaciones del equipo pedagógico que intervenga en el proceso y que deberán asumir e interiorizar como elementos clave para la coherencia entre acciones y teoría. Estos principios serán valorados y estudiados en común por los pedagogos/as previamente al inicio del proceso, ya que es importante que exista acuerdo y coherencia respecto a la sensibilidad y a los conocimientos y aprendizajes que se van a transmitir.

- Principio de diversidad: los/as pedagogos/as deberán ser conscientes de que el grupo de profesorado será heterogéneo, como heterogéneas son las aulas en las que desarrolla su profesión, por lo que tendrán que partir del respeto a la diversidad y ritmos de aprendizaje. Es posible que haya profesorado más motivado y profesorado más reacio, así como también es posible que haya profesorado con una gran conciencia artística y cultural y otros que no. Además, los ritmos de aprendizaje puede que no sean los mismos a lo largo de todo el proceso. No se juzgará como un aspecto negativo, sino enriquecedor de la propia experiencia de adentrarnos en el mundo de la danza y los diferentes cuerpos en movimiento. Se respetará la identidad personal, así como los ritmos de aprendizaje, la diversidad de pensamiento, etc.
- Principio de igualdad: a lo largo de todo el proceso los/as pedagogos/as deberán transmitir el respeto por la igualdad de género de una forma activa, lo que en la práctica se traducirá en tener en cuenta el papel de la mujer en la danza y en no hacer discriminaciones por razón de género o sexo en las actividades.
- Principio de sostenibilidad: a través de este principio se buscará promover actividades en las que no se requiera hacer un gasto excesivo de material fungible. Dentro de las posibilidades se utilizarán materiales respetuosos con el medio ambiente, aunque se

deberá promover activamente el uso del cuerpo como herramienta para generar aprendizajes en los que no se requiere el uso de material.

10. TRAS LAS HUELLAS DE TERPSÍCORE: LA EVALUACIÓN MARCA EL RITMO DE LAS COREOGRAFÍAS

La evaluación es un elemento fundamental e imprescindible en cualquier intervención porque nos permite analizar, saber y comprobar en qué medida nuestras acciones están contribuyendo a cubrir una necesidad o mejorar una situación. La finalidad de la evaluación es, por tanto, la de conocer para mejorar futuras propuestas. Es importante conocer cómo se sienten las personas que participan, así como detectar nuevas necesidades o problemas que puedan surgir de cara a hacer propuestas de mejora. La evaluación será de carácter formativo, ya que es la que permite obtener información a lo largo de todo el proceso, por ello, se compondrá de tres momentos fundamentales en los que se evaluarán diferentes variables por parte de distintos agentes y a través de diversas formas:

Evaluación inicial: se hará con el objetivo de conocer el estado inicial de los participantes, su grado de motivación, implicaciones y aspiraciones respecto al proyecto. Por tanto, en un primer momento será el equipo pedagógico quien evalúe al profesorado a través de las sesiones de coordinación con el mismo. En una etapa inicial también será posible hacer la evaluación a través de cuestionarios online o físicos, aunque se intentará hacer a través de las reuniones presenciales siempre que sea posible. En este momento se evaluarán variables como la participación, la implicación, la motivación y las expectativas del profesorado respecto del proyecto.

Evaluación procesual: esta evaluación acompaña todo el proceso y nos permitirá ir analizando cómo se van desarrollando las acciones propuestas y las posibles incidencias que puedan surgir. En este sentido es una evaluación más amplia, ya que intervienen diferentes agentes evaluadores:

- El equipo pedagógico evaluará al profesorado de los centros y al profesorado de danza. Las variables a evaluar serán: aprendizajes logrados, implicación, participación, recursos y adecuación de las propuestas.
- El profesorado de los centros evaluará al equipo pedagógico a través de las variables de diseño, coordinación, gestión, relaciones y adecuación de las propuestas. Para la recogida de información se utilizarán las reuniones de coordinación, cuestionarios,

observaciones, diario de campo y hojas de registro, así como se tendrá en cuenta los diálogos, reflexiones y conversaciones que tengan lugar en los foros.

- Los/as profesionales de la danza implicados/as podrán evaluar la adecuación de las actividades y los aprendizajes logrados, así como las relaciones con el profesorado y el equipo pedagógico. Se utilizarán cuestionarios, observaciones y reuniones de coordinación.
- El alumnado podrá evaluar al profesorado y las actividades propuestas. En este caso se hará a través de cuestionarios y preguntas después de las actividades.

Evaluación final: se desarrollará al final del proceso y nos permitirá conocer las opiniones y el estado final de los participantes. Será comparada con la información obtenida en la evaluación inicial y a lo largo del proceso. En este momento se podrán hacer cuestionarios tanto al profesorado como al alumnado. Los participantes evaluarán el proceso y al equipo pedagógico.

En todo este proceso evaluativo se recogerá información relativa a las opiniones, sensaciones percibidas, actitudes, conflictos, logros, grado de satisfacción, motivación y las diferentes respuestas a los aprendizajes propuestos. El principal instrumento de evaluación será un diario de campo en el que se tomarán notas en cada sesión. Algunas de estas notas irán acompañadas de la recogida de información que se haga a través de cuestionarios o preguntas de valoración. Todo el proceso de evaluación tendrá como resultado la elaboración de una memoria por parte del equipo pedagógico en la que se incluirán las reflexiones recogidas en el diario de campo y todas las valoraciones que se hayan ido realizado a lo largo de todo el proceso.

11. DE LAS AULAS EN MOVIMIENTO A LAS COREOGRAFÍAS COMUNITARIAS

El pasado 11 de marzo el mundo entero se paralizó a causa de una pandemia. Comencé a escribir este TFG pocos días antes de que fuese declarada la emergencia mundial y, desde entonces, he visto cómo el mundo se ha ido transformando, debiendo adaptarnos al distanciamiento de los cuerpos y teniendo que construir nuevos modos de vivir en sociedad, ¿qué pasaría con la educación?, ¿en qué lugar quedaría ahora la danza? ...

Esta pandemia ha visibilizado la importancia de cultivar lo común por encima de lo individual. Del contacto por encima de la distancia. Emerge la construcción de nuevas redes sociales, pero no las que nos ofrecen Facebook o Instagram. En este sentido, mi argumento de la danza como estrategia para generar prácticas educativas que contribuyan a la participación y construcción de un objetivo común permanece más vivo que nunca. No podemos reconstruir la comunidad de manera pasiva, como no podemos educarnos para la vida en sociedad desde las pantallas de nuestros ordenadores.

Hoy más que nunca debemos reivindicar la presencialidad y las artes como estrategia para la experiencia colectiva. Las artes son narradoras a la vez que transformadoras de la realidad. La danza, como actividad humana primigenia, narra y acerca a las culturas a través de los cuerpos. Necesitamos bailar para expresar y reivindicar la singularidad de nuestros cuerpos. Decía Merleau-Ponty que el cuerpo es un todo, es lo que nos conecta con el mundo que nos rodea, es el hogar de la conciencia y donde se inicia el impulso de nuestras acciones. Es hora de generar acciones corporales que trasciendan nuestra individualidad hacia un objetivo compartido: la comunidad. Las artes y la educación son vehículos de la cultura, antídotos para la liberación de los cuerpos y la transformación de la sociedad.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, A. (2012). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid: Alianza.
- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S.J. (comp.) (1993). *Foucault y la educación*. Disciplinas y saber. Madrid: Morata
- Bovio, A. (2016). Pensar el cuerpo de otra manera. *Reflexiones Marginales*. Recuperado de: <http://reflexionesmarginales.com/3.0/pensar-el-cuerpo-de-otra-manera/>
- De Las Heras, B. (2009-2010). La danza en las leyes educativas españolas contemporáneas. *Cuestiones Pedagógicas*, 307-327.
- Fernández, C., García, O. y Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Fuentes, A.L. (2006), *El valor pedagógico de la danza* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia). Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/9711#page=8>
- García, H. M. (1997). *La danza en la escuela*. Recuperado de: https://books.google.es/books?id=s3EdPFYs6_8C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

- González-Luis, K. (2018). *Cuerpos de frontera. La Pedagogía y el Arte como vehículos contra la crueldad*. II Foro *La Pedagogía se mueve*. Conferencia llevada a cabo en el Auditorio de Tenerife. España.
- Islas, H. (1995). *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. México, D.F.:Cenidi
- Jacques-Dalcroze, E. (2017). *Rítmica y creación. Gesto, movimiento y forma*. Madrid: La Pajarita de Papel.
- Laban, R. (1984). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.
- La Aventura del Saber (Mayo, 2019). *Pedagogías invisibles*. [Vídeo]. (2019). Recuperado de <https://www.rtve.es/alacarta/videos/la-aventura-del-saber/aventurapedainvisibles/3282219/>
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lipovetsky, G. (2003). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE del 4 de octubre de 1990).
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- Robinson, K. (Febrero, 2006). *Do Schools kill creativty?* [Vídeo]. Recuperado de https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=es
- Sarmiento, A. (2015). *101 ejercicios de Danza contemporánea para niños y jóvenes*. Madrid: Tutor.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Colombia: Plaza & Janes
- Stern, A. (2017). *Jugar*. España: Litera