



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**LA DANZA COMO MEDIO PARA LA
FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS SUJETOS:
UN ESTUDIO CUALITATIVO EN LOS
TALLERES LIBRES DE DANZA UNAM**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
THELMA HERNANDEZ VEGA**

ASESORA: MTRA. REBECA CABALLERO ÁLVAREZ



CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., 2022.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por ser un espacio lleno de experiencias y aprendizajes.

A mi asesora, Rebeca Caballero, por su tiempo y dedicación.

A mi madre, que con su amor, confianza y apoyo incondicional siempre ha impulsado mis sueños y esperanzas.

A mis profesoras y compañeras de danza, por ser inspiración, y que sin darse cuenta han sido parte de la construcción de mis conocimientos.

A mis familiares y amigos que me han acompañado a lo largo de mi vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. DANZA Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA	9
1.1. LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN MÉXICO Y AMÉRICA LATINA: ESBOZO HISTÓRICO Y APROXIMACIONES CONCEPTUALES	10
1.2. LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO	22
1.2.1. <i>Danza y difusión cultural en la unam</i>	38
CAPÍTULO 2. LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DE LA DANZA: REFERENTES TEÓRICOS	47
2.1. APORTACIONES DE LA DANZA Y EL ARTE A LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	50
2.1.1. <i>Cualidades formativas de la danza</i>	52
2.2. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DANZA EDUCATIVA: UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN EXPERIENCIAL	64
CAPÍTULO 3. DANZA Y FORMACIÓN INTEGRAL: CUESTIONES METODOLÓGICAS	80
3.1. DANZA, FORMACIÓN INTEGRAL Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: ESTADO DEL ARTE	80
3.2. ENFOQUE METODOLÓGICO	88
3.2.1 <i>Fenomenología</i>	90
3.2.2. <i>Método fenomenológico</i>	94
3.2.3. <i>Técnicas e instrumentos para la recolección de datos</i>	95
3.2.4. <i>Selección de la muestra</i>	98
CAPÍTULO 4. LA DANZA COMO MEDIO PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS SUJETOS: EXPERIENCIAS EN LOS TALLERES LIBRES DE DANZA UNAM	101
4.1. BREVE HISTORIA DE LA DANZA ÁRABE.....	104
4.1.1. <i>La danza árabe en México</i>	109
4.1.2. <i>Características de la Danza Árabe</i>	111

4.2. DANZA ÁRABE EN LA UNAM: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EN LOS TALLERES LIBRES	117
4.2.1. <i>Facultad humana mental</i>	120
4.2.2. <i>Facultad humana corporal</i>	129
4.2.3. <i>Facultad humana espiritual</i>	134
4.2.4. <i>Facultad humana sociocultural</i>	139
CONCLUSIONES	148
REFERENCIAS	151
ANEXOS	160

INTRODUCCIÓN

La Ciudad de México concentra, por sus características geográficas, sociales, económicas y políticas, una gran variedad de espacios culturales, como lo son escuelas, academias, institutos, casas de cultura y demás lugares donde se exhiben o difunden las obras y creaciones artísticas. En un panorama amplio, existen diversas instituciones que brindan una enseñanza artística profesional, una de ellas es el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) que cuenta con escuelas, instituciones y centros culturales a cargo de la divulgación, promoción, difusión, investigación y enseñanza artística en todo el territorio nacional.

Esta investigación tiene interés en la danza vista como un medio para la formación integral de los sujetos en la educación superior, pero no se centra en las universidades, instituciones o escuelas que imparten la profesionalización de la danza, más bien, pretende enmarcar el panorama de la danza en la educación superior desde la difusión y extensión cultural; con esta intención, el trabajo de campo se realizó en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ya que es una de las universidades públicas más importantes de América Latina cuya actividad cultural y artística se ha consolidado desde hace varias décadas.

Es por ello que el primer capítulo pretende dar una aproximación conceptual de la extensión universitaria, a partir de un recorrido histórico por América Latina hasta llegar a México, país donde la extensión y difusión de la cultura es considerada como una de las funciones sustantivas de la educación superior, aunque no está del todo definida, ya que a lo largo de varias décadas ha estado en constante debate, dejando que cada Institución de Educación Superior (IES) enmarque la importancia que esta función tiene dentro y fuera de los espacios universitarios, así como la definición de sus propias actividades. Esto ha creado toda una diversificación de actividades que impiden determinar cuáles sí y cuáles no son parte de la extensión universitaria, con ello; el objetivo no es resolver el dilema, sino evidenciar la problemática.

Una vez conceptualizada la extensión universitaria en México, se retoma a la UNAM como institución de educación superior que desempeña acciones referentes a esta función, por lo que se establece tanto su definición como la estructura y actividades que se consideran dentro de esta universidad, y se expone el desplazamiento de la definición de

extensión universitaria por el de difusión cultural, junto con toda una serie de actividades artísticas y culturales que se realizan con la finalidad de promover, divulgar y difundir la cultura.

La danza es actualmente considerada como una de las actividades artísticas dentro de la extensión y difusión de la cultura. Por tal razón, en el segundo capítulo se establece la relación entre los conceptos de danza, formación integral y difusión de la cultura. Se hace un recuento de los momentos más importantes para la construcción de la danza, para conocer la concepción que se ha tenido sobre ésta a lo largo de la historia, su evolución y el acercamiento que tiene en torno al sujeto, al cuerpo y al movimiento corporal, lo cual ayuda a reconocer los elementos que la caracterizan. Retomar la definición de la danza y considerar aquellas cualidades que posibilitan el desarrollo de capacidades y habilidades del sujeto, permiten una aproximación a la danza educativa guiada por los postulados de Rudolf Laban.

En el segundo capítulo también se esboza una aproximación pedagógica de la danza, la cual parte, primeramente, de la noción de educación, considerada como un proceso que se da a lo largo de toda la vida a través de diversas experiencias; por lo que se retoma la corriente humanista y se consideran los postulados de John Dewey y Carl Rogers. Al decir que la danza es un medio para la formación integral, es necesario la conceptualización de esta última, de ahí que se retome la teoría antropológica de Rudolf Steiner, la cual hace una división tripartita del hombre. Tanto la definición de educación como la de formación integral, son el punto de referencia para la conceptualización de la formación integral en la educación superior; así como para reflexionar sobre la importancia de la danza en los espacios universitarios, considerando la construcción de una danza educativa.

Dado que algunas investigaciones declaran que en la educación superior la danza sólo se imparte a aquellos que desean la profesionalización de esta práctica artística, y que en la extensión y difusión de la cultura, en muchas ocasiones, la danza es vista como una actividad artística relegada, siendo sólo un complemento en la educación superior, en el tercer capítulo se comentan algunas investigaciones donde se conjunta la danza con la formación integral, las cuales han puesto a la danza como una herramienta pedagógica capaz de desarrollar distintas dimensiones humanas y de dotar conciencia a los sujetos

para poder transformarse. Por tal motivo, la danza no sólo debe enfocarse a niños o jóvenes, sino también a personas adultas y en espacios no escolarizados.

La danza dentro de la extensión y difusión de la cultura adquiere un papel importante ya que puede contribuir al alejamiento del dualismo existente entre cuerpo y mente. Por tal motivo, en esta investigación se considera al cuerpo y a la experiencia como punto central para la formación humana y para la construcción de nuevos conocimientos, y se plantea que la extensión y difusión de la cultura es una vía posible para difundir y promover la danza. Por esta razón, lo que busca esta investigación es recopilar algunas de las experiencias de los sujetos que asisten a los Talleres Libres de Danza UNAM, ya que contribuyen a la formación integral pues incentivan la exploración y la experimentación del cuerpo.

Se toma como ejemplo a los Talleres Libres de Danza UNAM, con la finalidad de resaltar la aportación que la danza pueda tener en el desarrollo de quienes participan en ellos. Es por ello que esta investigación pretende dar cuenta de las experiencias educativas en este espacio, así como del significado o los significados que adquiere la danza en la formación integral de los sujetos, y así apoyar el supuesto de que la danza es una experiencia educativa que contribuye a la formación integral.

El objetivo general de la investigación por tanto, consiste en conocer los significados que adquiere la danza en la formación integral de los sujetos desde de la difusión y extensión de la cultura; y como objetivos particulares se plantea caracterizar la extensión universitaria y describir el lugar que ocupa la danza dentro de ella, describir las cualidades formativas que la danza posee y analizar el vínculo que existe entre la danza y la formación integral, así como evidenciar su importancia. Para lograr tales propósitos, la presente investigación sigue una metodología cualitativa, y se posiciona desde el paradigma fenomenológico, enfoque que permite ver al sujeto en su totalidad a partir de su propia experiencia.

Dado que la oferta de los Talleres Libres de Danza UNAM es amplia y variada, se ha seleccionado como muestra al taller libre de danza árabe; en consecuencia, el cuarto y último capítulo describe la historia de la danza árabe, la apropiación de este tipo de danza en los espacios culturales de México y las características principales de esta danza; además se presentan los resultados obtenidos en el trabajo de campo, por lo que este

capítulo es el más importante, ya que da respuesta a la pregunta principal de investigación, la cual se ha formulado de la siguiente forma: ¿Cuáles son los significados que adquiere la danza en la formación integral de los sujetos desde la extensión y difusión cultural en la educación superior?

En el cuarto capítulo se analizan las experiencias vividas de los sujetos y se describen los significados que adquiere la danza para la formación integral de quienes participan en el taller libre de danza árabe. Dichos datos se obtuvieron a través de la observación y de la realización de entrevistas a algunas participantes del taller a lo largo de primer semestre del 2021, y se clasifican en cuatro categorías principales las cuales dan cuenta del desarrollo de las facultades humanas; con esta información también se pretende responder las preguntas de investigación secundarias: ¿Cuál es la relación entre danza y una de las funciones sustantivas de la educación superior que es la difusión y extensión cultural?; ¿Cuáles son las cualidades formativas de la danza?; y ¿Cuáles son los vínculos que hay entre la danza y la formación integral?

Al término de esta tesis se encuentran las conclusiones y reflexiones en torno a la danza como medio para la formación integral.

CAPÍTULO 1. DANZA Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en el artículo 3° el derecho a la educación, en los niveles de educación básica, media superior y superior. Como se señala, la educación superior forma parte del Sistema Educativo Nacional. Según la Ley General de Educación (2019) en el artículo 47 del capítulo IV: Del tipo de educación superior, la define como “el servicio que se imparte en sus distintos niveles, después del tipo medio superior” compuesta por la licenciatura, opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado; así como la educación normal en todos sus niveles y especialidades.

El primer referente de las funciones de la Educación Superior es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2020), donde se establece que “Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura”. Aunque las nombra como fines y no como funciones, manifiesta que los fines principales son la docencia, investigación y difusión de la cultura; sin embargo, no especifica más sobre estos fines, ni sus características.

En la Ley para la Coordinación de Educación Superior (1978) hay un cambio en la noción sobre la docencia, investigación y difusión de la cultura, pues se conciben como funciones, e indica en su artículo 4° que las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura que realicen las instituciones de educación superior guardarán entre sí una relación armónica y complementaria.” Sin embargo, tuvieron que pasar más de 40 años para realizar modificaciones a esta ley. En 2019 la Secretaría de Educación Pública creó un anteproyecto para la educación superior que llevó por nombre “Ley General de Educación Superior”, el cual fue puesto a consideración por el órgano legislativo.

En dicho anteproyecto, al igual que en la Ley para la Coordinación de Educación Superior, se indica en el artículo 16, fracción VII, el propósito de “Promover una relación articulada entre los componentes del Sistema y, en particular, las funciones de docencia, investigación y extensión y difusión de la cultura que realicen las universidades e instituciones de educación superior” (Ley General de Educación Superior [Anteproyecto], 2019). Por lo que se consideraron a la docencia, la investigación y a la difusión y extensión de la cultura como las tres funciones sustantivas de la educación superior.

El anteproyecto de la Ley General de Educación Superior fue aprobado por la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. De modo que la Ley para la Coordinación de Educación Superior fue derogada el 20 de Abril de 2021, fecha en la que se expidió la Ley General de Educación Superior, la cual mantiene que son funciones sustantivas de este nivel educativo la docencia, la investigación y la extensión y difusión de la cultura; asimismo, establece que su objetivo es la formación integral, ya que en su artículo 29 menciona que

La educación superior universitaria tiene por objeto la formación integral de las personas para el desarrollo armónico de todas sus facultades, la construcción de saberes, la generación, aplicación, intercambio y transmisión del conocimiento, así como la difusión de la cultura y la extensión académica en los ámbitos nacional, regional y local, que faciliten la incorporación de las personas egresadas a los sectores social, productivo y laboral.

Es así que el marco normativo que regula el quehacer de las instituciones de educación superior en México, contempla a la extensión como uno de los pilares para la formación integral de los sujetos en este nivel educativo.

1.1. La Extensión Universitaria en México y América Latina: esbozo histórico y aproximaciones conceptuales

La extensión universitaria ha sido objeto de diversos debates por conceptualizarla, y aunque existe una gran cantidad de actividades que se realizan dentro de este marco –por ejemplo: difusión de actividades artísticas, prácticas de servicio social, tarea editorial, actividades de radio, televisión y prensa, acciones deportivas, programas de educación continua y de educación no formal, y proyectos académicos dentro y fuera de las instituciones académicas–, aún sigue siendo un reto poder definirla. No existe una definición única, pues cada institución de educación superior la define conforme a las actividades que lleva a cabo; sin embargo, es necesario realizar un breve recuento histórico en torno a su significado para poder comprender el término.

La Reforma Universitaria de 1918 se ubica como uno de los momentos más influyentes para las universidades de América Latina, fue un movimiento que surge por un contexto social generado por la expansión del capitalismo, aumento de la clase media y por ende

su participación en la sociedad que exigía el acceso a la universidad para combatir la ignorancia, pues había una preocupación por la modernización de la sociedad. Esto detonó la elaboración del Manifiesto Liminar (1918), documento clave para las leyes orgánicas de las universidades de Latinoamérica.

El Manifiesto Liminar (1918) expresa que los universitarios se levantan “contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad” (p.5). Por ello a lo largo del documento se visualiza la búsqueda de la autonomía de las universidades; donde las autoridades deben ser electas por la propia comunidad universitaria y así mismo designar a sus propios representantes para conformar los cuerpos directivos; donde la docencia sea libre; y la cátedra sea autónoma. Cabe mencionar que la relevancia de la extensión universitaria es vista como asistencia social y vinculación con el pueblo, con la finalidad de combatir la ignorancia y la dominación por parte del cuerpo clerical.

En México la extensión universitaria también se implementa con la finalidad de elevar la cultura de la población para una apropiación del conocimiento de tipo técnico o comunicativo. Se da una primera noción sobre la extensión universitaria que consiste en “hacer partícipe de los beneficios de la educación y la cultura nacional y universal a todos los sectores de la sociedad.” (Serna, 2004, p. 88). Durante décadas el concepto de extensión fue limitado hacia la divulgación y difusión de la cultura, los conocimientos, las investigaciones y las expresiones culturales hacia una población sin acceso.

A finales de los años cuarenta, en 1949, se realizó el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, ahí se expresó que las universidades están al servicio de la comunidad y tienen el deber de realizar acciones educativas, sociales y culturales para acercarse al pueblo. Se puntualizó que "la extensión universitaria debe abarcar el campo de los conocimientos científicos, literarios y artísticos, utilizando todos los recursos que la técnica contemporánea permite poner al servicio de la cultura." (Tünnermann, 1998, p. 174). Así se destacaron los rasgos del extensionismo, como lo es la difusión cultural y la función social de la universidad.

El Congreso puso énfasis en la concepción de la extensión como complemento de la formación de los estudiantes, integración continental y una preocupación por la institucionalización de la extensión y ser vista como enseñanza popular. Por consiguiente se derivaron programas, políticas y acciones en torno a la extensión universitaria, pero su

definición limitada seguía enfocada a la divulgación de conocimientos dirigida a un pueblo “ignorante”. En este Congreso también se fundó la Unión de las Universidades de América Latina (UDUAL) que años más adelante tendría una gran influencia en la definición de la extensión universitaria.

El primer intento significativo para definir la extensión universitaria fue en 1957, en Chile, con la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria, convocada por la UDUAL, donde la extensión universitaria se consideró como la acción de proyectar en “la forma más amplia posible y en todas las esferas de la Nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la Universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo”. (Unión de Universidades de América Latina [UDUAL], 1958, p. 28). También se manifestó la intención de crear un Departamento de Extensión Universitaria y Difusión Cultural y se marcó la necesidad de un mayor financiamiento, pues la extensión universitaria se había diversificado e institucionalizado.

Las acciones pertenecientes a la extensión universitaria se enfocaron fuera de las actividades formales, tanto para la comunidad interna como para la externa, considerándola como un elemento fundamental para la docencia y la investigación, ya que la extensión universitaria tiene esa “capacidad de articular la docencia con la investigación y la preservación y difusión de la cultura y, de esta manera, favorecer la formación integral de los estudiantes y de los demás miembros de la comunidad universitaria” (Fresán, 2004, p. 49). Por lo tanto, para la definición de extensión universitaria se consideraron tres aspectos:

- Naturaleza: La extensión universitaria es misión y función orientadora de la universidad.
- Contenido y procedimientos: La extensión universitaria realiza un trabajo en conjunto con estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas.
- Finalidades: Un “conjunto de acciones que expresan la vocación universitaria de proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y vincular a todo el pueblo con la Universidad”. (Unión de Universidades de América Latina [UDUAL], 1958, p. 28).

En 1970 la Asociación de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES) llevó a cabo la Primera Reunión de Consulta para la Coordinación de la Difusión Cultural de las Instituciones de Educación Superior, en donde se constituyó el Consejo Nacional de Difusión Cultural que se estableció como un “organismo coordinador de las instituciones que realizan estas actividades en la República, abarcando acciones sobre diversos campos que comprende la función, como son el uso de medios de comunicación, bibliotecas, museos, intercambios, teatro, danza, cine, música, editorial, entre otros aspectos.” (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] ANUIES, 1995b, p. 2).

Las aproximaciones que se dieron en torno a la extensión universitaria fueron criticadas puesto que se instauraba una relación unidireccional entre la universidad y el entorno social, siendo la extensión universitaria mera transmisora del acervo cultural, con un carácter informativo que simplemente decodificaba el lenguaje para el público y con una visión paternalista pues la universidad resultó ser la única vía y depositaria de conocimiento, ella era quien decidía qué contenido proyectar, así como el límite y alcance que pudiera tener.

Dos años más tarde, en 1972, se llevó a cabo en México la II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria, ahí se planteó la confusión del papel de la extensión universitaria en la praxis, porque siendo una función sustantiva de la universidad debería ser transformadora y estar orientada al cambio social. La conferencia partió de la crítica del paternalismo que se había instaurado en la educación superior, en la que la extensión universitaria tenía una falta de continuidad y planificación en los programas y actividades que se realizaban, la falta de compromiso por parte de las instituciones dejaron a la extensión universitaria con un carácter secundario y no sustantivo.

Leopoldo Zea, participante de la Conferencia, consideró a la extensión universitaria y difusión cultural como un símil. A pesar de no detenerse a hacer la distinción entre ambos conceptos, cuestionó el quehacer de la función, y remarcó el hecho de que al estar frente a una sociedad de consumo, la extensión universitaria resulta ser una función complementaria y no sustantiva. Por ello propuso que debía ser analizada como una función social no limitada a la acción informativa sino que vaya más allá, para ofrecer a

los universitarios aspectos de la cultura a través de actividades concretas como cátedras, seminarios y talleres de diversas expresiones artísticas, científicas y técnicas.

Zea plantea la necesidad de que la extensión o difusión de la cultura abra el abanico de posibilidades y manifestaciones para que de acuerdo con los intereses y afinidades del sujeto seleccione la que él desee. Esta función sustantiva tiene que priorizar el objetivo de educar, el cual implique un cuestionamiento y no sólo sea una función ornamental que demande la sociedad de consumo que tiende hacia la deshumanización, donde el hombre está al servicio de la producción. En palabras de Leopoldo Zea, “Enseñar, investigar y difundir la cultura, son ya funciones propias de las universidades. Son parte, expresión, de una sola y gran tarea, la educativa. De la educación considerada como remate de la formación del hombre”. (Unión de Universidades de América Latina [UDUAL], 1972, p. 72).

Arturo Ardao, otro ponente en esta II Conferencia, reconoció que la difusión cultural y extensión universitaria se usan de manera indistinta y es necesario hacer una diferencia de ambos conceptos. La extensión universitaria es una proyección de la universidad que va más allá de sus recintos y está compuesta por tres aspectos: la definición y afirmación de los valores humanísticos; la acción social teórica y práctica, contribuyendo al cambio social; y la difusión de la cultura considerada como “especie dentro del género de extensión universitaria.” (Unión de Universidades de América Latina [UDUAL], 1972, p. 92). Concibe a la extensión universitaria como la función esencial de las universidades apoyada de la difusión cultural, la cual sólo es una pequeña parte de la amplia gama de actividades que posee la extensión universitaria.

Por su parte, Domingo Piga también distingue a la difusión cultural de la extensión universitaria, considera que la difusión de la cultura establece el sentido unidireccional entre la universidad y la sociedad, ya que su acción se concreta en la divulgación, por lo que perpetúa el sentido paternalista al no establecer alguna relación con la comunidad. En cuanto a la extensión universitaria, ésta busca una liberación, por lo tanto “posee un carácter humanista capaz de condicionar una visión totalizadora del hombre, proporcionando arte, ciencia y técnica, capaces de crear en el hombre una conciencia política, que hará posible su compromiso con la sociedad.” (Unión de Universidades de América Latina [UDUAL], 1972. p. 100).

Manifestó que la extensión universitaria puede darse de dos formas: intrauniversitaria, aquella que tiende hacia la ampliación de la formación humanista de los miembros de la comunidad universitaria para obtener una visión totalizadora del hombre en la sociedad; y la extrauniversitaria, la cual establece una relación entre la universidad y la comunidad nacional, vínculo que requiere comunicación, interacción y reciprocidad con la sociedad para poder llevar a cabo una transformación y permitir crear una conciencia crítica. De esta manera, la extensión tiene un sentido humanista para no permitir el dominio que se ha reproducido en la cultura académica universitaria.

Domingo Piga propuso que la extensión universitaria debe establecer una relación recíproca, bidireccional y dialéctica, para poder estar al servicio de la comunidad nacional, así mismo debe orientarse de forma humanista y multidisciplinaria con un carácter integral y responder a los cambios de la sociedad. Es decir, debe ser dinámica, planificada, permanente, sistemática y obligatoria. En palabras de Piga, la extensión universitaria se formula de la siguiente manera:

Extensión: función académica universitaria que relaciona, en forma totalizadora y dialéctica, como el vehículo natural de contacto social, a la Universidad con la comunidad nacional. Produce resultado a través de esta interacción recíproca (dar y recibir): transformación de la Universidad y transformación de la sociedad. Síntesis: Acción que genera acción. (Unión de Universidades de América Latina [UDUAL], 1972, p. 101).

La II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria definió como extensión universitaria a “la interacción entre la Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional.” (Unión de Universidades de América Latina [UDUAL], 1972, p. 482) En consecuencia, propuso como objetivos de la extensión: “solidarizarse con los procesos encaminados a abolir la dominación y explotación del pueblo, despojarse del paternalismo y asistencialismo; evitar transmitir patrones culturales de los grupos dominantes y ser planificada, dinámica e interdisciplinaria, permanente y obligatoria, [y] promover la integración latinoamericana.” (Serna, 2004, p. 90).

Los esfuerzos para definir a la extensión universitaria se hicieron presentes desde la II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria, las definiciones ayudaron a concretar las actividades en las universidades y vincularlas con la sociedad, no con la finalidad de depositar la cultura sino con la intención de comunicar, dialogar y transformar la sociedad y la realidad. Se rescató el trabajo en conjunto de las tres funciones para una educación universitaria integral, pues “No hay docencia sin investigación, ni extensión sin docencia e investigación y la investigación carece de sentido universitario sino está al servicio de la extensión y la docencia” (Unión de Universidades de América Latina [UDUAL], 1972, p. 41-42).

Durante la década de los años setenta se tuvo la idea de que la extensión universitaria buscaba liberar y no civilizar. “La tarea de la Extensión no sería la de llevar un conocimiento técnico o cultural al ‘pueblo ignorante’ sino comunicarlo a través del diálogo, es decir, hacer del hecho concreto al cual se refiere el conocimiento, el objeto de la comprensión mutua entre el pueblo y los universitarios.” (Serna, 2004, p. 89). Durante varios años esta idea estuvo presente en las universidades y estaba ligada a la misión social que debían cumplir. A través de congresos, reuniones nacionales y regionales, la difusión cultural y la extensión universitaria se consideraron objeto formal de planeación, por lo que se les incluyó en diversos planes y programas de Educación Superior.

En México, por ejemplo, en 1986 se elaboró el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), instrumento de planeación para orientar e inducir el cambio en la educación superior, elevar el nivel académico de las Instituciones de Educación Superior (IES) y responder a las necesidades y problemas del país. El PROIDES reconoció la indefinición de lineamientos políticos y objetivos para el desarrollo de la extensión universitaria y consideró la importancia de “consolidar la función de difusión y de extensión de los servicios para armar la cultura nacional y los valores universales, buscando además la difusión de los logros de la ciencia y la tecnología.” (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 1986, p. 4).

También expuso la carencia de una planeación de las actividades de esta función, la nula o escasa vinculación con las otras funciones sustantivas de la educación superior, la falta de continuidad de las actividades que se desarrollan y una asignación limitada de recursos

respecto a la docencia e investigación. Sin embargo, el término de extensión universitaria fue sustituido por difusión de la cultura y extensión de los servicios. Cuyo objetivo era:

Mejorar la difusión de la cultura (humanística, científica y tecnológica) y la extensión de los servicios de las IES con el fin de lograr una mayor formación social de los valores nacionales y universales y satisfacer con mayor eficiencia a través de la extensión de los servicios, aquellas necesidades sociales relacionadas con la naturaleza y fines de la educación superior. (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 1986, p. 18)

El Programa planteó que se necesitaba una precisión sobre el concepto de extensión universitaria para elevar la calidad de la función, mejorar la infraestructura y aumentar la eficiencia, eficacia y cobertura de los programas culturales y de servicios, por lo que debía estar articulada con las otras funciones sustantivas. Una de las metas descritas es que para 1987 se elaborara un documento donde las IES tuvieran una participación para hacer recomendaciones necesarias y definir conceptos, naturaleza y fines de esta función. No fue hasta 1992 que quedó consolidado dicho documento.

El PROIDES sirvió de antecedente para la elaboración del Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios, reconocido institucionalmente en 1990 en Cuernavaca, Morelos, durante la XXIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES; su creación dio paso a reuniones nacionales donde se elaboraron subprogramas nacionales. El Programa fue analizado y discutido por 36 universidades, convirtiéndose en “el primer documento relativo a la extensión que emana de las mismas universidades con base en las necesidades y problemas de cada una de ellas” (Ruíz, 1992, p. 5). Contiene 10 subprogramas en las áreas de: divulgación científica y tecnológica; servicio social; difusión artística; editorial; radiodifusoras y productoras; vinculación; educación continua; TV y video; deportes; y patrimonio cultural de las IES.

Para este Programa quedó conceptualizada la extensión universitaria como extensión de la cultura y los servicios, muy similar a lo que el PROIDES definió, en tanto se le asume como

Una función sustantiva que tiene como finalidad el hacer participar de los beneficios de la educación y la cultura nacional y universal a todos los sectores de la sociedad, tratando de incidir en su integración y transformación, mediante la difusión, divulgación, promoción y servicios del conocimiento científico, tecnológico y artístico. (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 1995, p. 6).

Para que esta función se lleve a cabo es necesario considerar:

- Su sentido base: la acción extramuros se suma a la acción intramuros
- Su sentido contextual: el encuentro y la comunicación es esencial entre las partes que intervienen en el proceso
- Su valor socio contextual: Fortalecimiento de la articulación de la universidad con la sociedad, así como con las otras dos funciones sustantivas de la educación superior: docencia e investigación
- Su valor expresivo: beneficio cultural que se obtiene tras las acciones de la función

Para cumplir con el objetivo de rescatar el valor social de la difusión cultural y extensión de los servicios para la formación integral de los sujetos, y proyectar al pueblo los beneficios de la ciencia, tecnología y arte, hay que consolidarla como elemento de integración con las funciones sustantivas de la educación superior. Por ello se plantean 5 modalidades: difusión, divulgación, promoción, producción y prestación de servicios.

En el Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios de 1992, los directores señalaron a la extensión como:

un instrumento imprescindible para el desarrollo de la educación superior: el poder palpar cotidianamente el quehacer de la comunidad, su problemática y necesidad, proporcionan elementos de gran valor para la planeación, el desarrollo de la docencia y la investigación, permiten, asimismo, que estos sean congruentes con los objetivos y problemas nacionales (Ruiz. 1992, p. 5).

A partir de ese momento la extensión universitaria quedaría dividida en dos ámbitos: la difusión de la cultura y la extensión de los servicios. Caracterizándose de la siguiente manera:

- Difusión cultural: comprende la difusión de las manifestaciones artísticas, editoriales, medios de comunicación y la divulgación del conocimiento científico.
- Y extensión de servicios: que abarca educación continua y a distancia, centro de lenguas extranjeras, servicio social, orientación educativa, servicios asistenciales a la comunidad externa y servicios a estudiantes, básicamente de recreación y deporte.

Por tal razón, la ANUIES (2000) considera a la extensión universitaria como “una de las funciones sustantivas de la educación superior que tiene como finalidad el hacer partícipe de los beneficios de la educación y la cultura nacional y universal a todos los sectores de la sociedad.” (p. 95) De esta forma se perpetúa la idea de continuar con las actividades orientadas a los grupos menos favorecidos.

La ANUIES también considera que las actividades de vinculación y de extensión de los servicios tienen como función fortalecer el diálogo y la interacción con la sociedad y propiciar un mayor conocimiento de la problemática y de las potencialidades del mismo, “lo que facilita el diseño y la implementación de proyectos de intervención para contribuir al desarrollo regional” (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2018, p. 82), a partir de programas para la atención de grupos en desventaja.

Con el cambio de siglo, la ANUIES reelabora el Programa Nacional de Extensión incorporando un tercer ámbito, el de vinculación; es así que en el año 2011 se publica el *Programa Nacional de Extensión de los Servicios, Vinculación y Difusión de la Cultura* (Ruiz, 2011). El nuevo Programa reorganiza la estructura de esta función a partir de tres ámbitos de acción: extensión de los servicios, vinculación y difusión cultural. El primero de ellos, la extensión de los servicios, “contribuye a que las instancias académicas interactúen de manera permanente con el entorno social, poniendo en práctica conocimientos teóricos y competencias que adquieren los estudiantes en sus respectivas disciplinas, al tiempo que se coadyuva en el estudio y atención de las necesidades y expectativas sociales” (Ruiz, 2011, p. 33).

La extensión de los servicios incluye todo lo relacionado con el servicio social, los servicios comunitarios, la educación continua y el deporte; así como cualquier otro servicio de carácter académico-profesional que las universidades e instituciones de educación superior ofrecen tanto a su comunidad como a la sociedad en su conjunto. En cuanto a la vinculación, el Programa la define como “la estrategia institucional que involucra a docentes, investigadores y estudiantes de las [universidades e] IES en acciones orientadas a la transferencia del conocimiento a los sectores productivos de bienes y servicios público, privado y social, para contribuir al desarrollo socioeconómico del entorno y coadyuvar a la pertinencia institucional” (Ruiz, 2011, p. 33).

La vinculación por tanto, implica el diseño y seguimiento de programas de emprendedores, estancias y prácticas profesionales, incubadoras de empresas, parques científicos y tecnológicos, centros de negocios, asesorías, entre otras actividades y acciones que vinculan a universidades e instituciones de educación superior con el sector productivo. Respecto a la difusión cultural, el Programa señala que ésta consiste en favorecer el desarrollo cultural y la formación integral de la comunidad estudiantil y académica, así como de la sociedad en general, a través de planear, organizar y realizar programas y acciones institucionales para propiciar el diálogo, rescate, preservación, propagación y enriquecimiento de la cultura en todas sus expresiones y posibilidades, incluidas las manifestaciones del arte, la ciencia y las humanidades (Ruiz, 2011).

Es así como a través de estos ámbitos, y de sus ejes de trabajo, los cuales son: 1) interacción constante con las funciones de docencia e investigación, 2) formación integral de las y los estudiantes, 3) impacto institucional e 4) impacto en el desarrollo social y económico; el *Programa Nacional de Extensión de los Servicios, Vinculación y Difusión de la Cultura* pretende fortalecer y encauzar las relaciones de las instituciones y del sistema de educación superior con la sociedad, además de contribuir tanto a los procesos de mejora cualitativa de las funciones de docencia e investigación, como a la formación integral de las y los estudiantes (Ruiz, 2011).

Vale la pena advertir que aunque las leyes orgánicas de las universidades e incluso la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establezcan como tercera función esencial de las universidades e IES difundir los beneficios de la cultura, es necesario mencionar que existe una reducción de la extensión universitaria a la mera difusión cultural. Sin embargo, la extensión universitaria y la difusión de la cultura son conceptos

distintos, y a pesar de que ambos estén relacionados directamente con la misión social de las universidades, el hecho de emplearse de forma indistinta puede causar confusiones en el quehacer universitario.

Por ello se debe aclarar que la extensión universitaria es aquella función que engloba a la extensión de los servicios, la vinculación y la difusión cultural. La extensión de los servicios está enfocada a actividades de servicio social, bolsa de trabajo, centro de lenguas, educación continua; mientras que la vinculación, engloba aquellas actividades que tienden hacia un acercamiento con diversos sectores de la sociedad para contribuir al desarrollo socioeconómico. En cuanto a la difusión cultural se manifiesta en actividades culturales, artísticas y tecnológicas. Las actividades de extensión pueden tener un papel central en la formación universitaria, orientada a generar y difundir valores susceptibles que contribuyan a transformar la sociedad.

También es importante señalar que aunque la extensión universitaria es reconocida como función sustantiva, se le critica la aislada planeación y ejecución por dispersión y diversidad de actividades que llevan a cabo las IES, ya que se enfrenta a la desarticulación entre las áreas del conocimiento, ciencia, tecnología, artes y humanidades; así como la escasez de recursos presupuestales destinados a esta función, y la falta de investigación para el rescate, respeto y difusión de las manifestaciones culturales. De ahí la relevancia y pertinencia de que la extensión universitaria sea una función planificada, sistematizada, organizada e integral, vinculada hacia las otras funciones universitarias para el desarrollo académico.

Ahora bien, pese al largo proceso para unificar la noción de extensión universitaria, lo cierto es que cada institución la define a su manera y de acuerdo a las actividades que lleva a cabo. Sin embargo, es necesario contar con una definición para orientar la presente investigación. En este sentido, lo expresado por Palazuelos (1992) resulta útil, pues para él la extensión universitaria

es el conjunto articulado de las acciones -múltiples y heterogéneas- que la institución debe realizar, dentro y fuera suyo, conceptualmente sistematizada, planificadamente organizada, operativamente definida y metódicamente operada que difunda, divulgue y promueva a la cultura de su academia

en lo docente, investigativo, artístico, deportivo y de servicio.

(p 2)

Para esta investigación por tanto, la universidad se asume como un espacio social que tiene por funciones la docencia, la investigación y la extensión universitaria, ésta última entendida como una función sustantiva que se encarga de difundir, divulgar y promover la cultura; así como de ofrecer servicios en las áreas de la ciencia, tecnología, humanidades, artes y deporte, tanto a la comunidad universitaria como a la comunidad externa. Implica una vinculación con el entorno social a través de un proceso de comunicación e integración para hacer posible el intercambio de conocimientos y experiencias.

1.2. La Extensión Universitaria en la Universidad Nacional Autónoma de México

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una institución de educación superior reconocida a nivel mundial, y como función sustantiva, la extensión universitaria ha tenido un amplio desarrollo a través de los años. En este apartado se pretende mencionar algunas de las acciones más destacadas de la extensión universitaria dentro de la institución, tanto en su definición como en la estructura y actividades que lleva a cabo.

Justo Sierra logró la reapertura de la Universidad en 1910, con la elaboración de la Ley Constitutiva, la cual podría considerarse un primer registro oficial de la extensión universitaria, ya que en su artículo 8º, sección III, se declara que la Universidad debe “Organizar la extensión universitaria, mediante la aprobación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes” (Ley Constitutiva, 1910), institución de la que dependía; sin embargo durante la época revolucionaria la actividad universitaria fue precaria, tanto en su quehacer docente y de investigación como en el sentido de la extensión universitaria.

Como se ha descrito previamente, el Manifiesto Liminar de 1918 sirvió como referente a las universidades de América Latina y evidentemente tuvo gran influencia en la Universidad Nacional de México (en ese entonces así nombrada), de ahí que hacia 1920, la extensión universitaria tuviera una mayor presencia, pues bajo el rectorado de José Vasconcelos se creó el Departamento de Intercambio y Extensión Universitaria, se incorporaron las campañas de alfabetización dirigidas a las comunidades obreras, teniendo como resultado una universidad popular “cuyos maestros acudían a las

agrupaciones obreras, centros de empleados, y otros lugares, para dar conferencias, cursos cortos y organizar excursiones y visitas a museos” (Minijun, 1962, p. 34).

Con el objetivo de llevar la cultura al pueblo, se inició con la Escuela de Verano de la Universidad Nacional para ofrecer cursos y dar la oportunidad a estudiantes nacionales y extranjeros de conocer el idioma, la literatura, la historia, el arte y las condiciones sociales de México. Las actividades que se llevaron a cabo desde la extensión universitaria vincularon a la Universidad con los intereses populares, y aunque el rectorado de Vasconcelos fue corto, durante la década de los años veinte las acciones de extensión universitaria continuaron desde la Secretaría de Educación. En su discurso de toma de protesta como rector, Vasconcelos muestra claramente una intención con el pueblo

En estos momentos yo no vengo a trabajar por la Universidad, sino a pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo. El pueblo ha estado sosteniendo a la Universidad y ahora ha menester de ella (...) el país ansia educarse; decidnos vosotros cual es la mejor manera de educarlo. No permanezcáis apartados de nosotros, venid a fundiros en los anhelos populares, difundid vuestra ciencia en el alma de la Nación. (...) El cargo que ocupo me pone en el deber de hacerme intérprete de las aspiraciones populares; y en nombre de ese pueblo que me envía os pido a vosotros, y junto con vosotros a todos los intelectuales de México, que salgáis de vuestras torres de marfil para sellar pacto de alianza con la Revolución (...) Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo a favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productora de cada mano que trabaja y la potencia de cada cerebro que piensa (...) Por eso hay que comenzar por el campesino y por el trabajador. (Vasconcelos, Discurso, 4 de Junio de 1920).

Con la llegada de Antonio Caso a la rectoría de la Universidad, el esfuerzo más importante fue la creación del Departamento de Extensión Universitaria, el cual tenía “a su cargo, según indica su nombre, llevar fuera de la escuela universitaria, la educación que se

imparte” (Minijun, 1962, p.38). Dicho departamento quedó encargado de las Escuelas de Verano y de las Escuelas de Noche, así como de organizar los medios para lograr sus propósitos. Durante el rectorado de Caso se pusieron en marcha ciclos de conferencias, cursos y misiones culturales, para ello se conformó un grupo de profesores universitarios que impartieron conferencias y cursos de distintos temas.

Posteriormente, en 1924, llegó a la rectoría Alfonso Pruneda, quien no sólo aumentó las conferencias y cursos sino también las acciones ligadas al uso de medios para la difusión, por lo cual se abrieron Centros de Extensión Universitaria. Al finalizar su rectorado el Departamento de Extensión Universitaria quedó integrado con siete secciones: “Sección de Conferencias; Sección de Extensión Universitaria para la Cultura Femenina; Sección de Centros de Extensión Universitaria; Sección de Festivales Populares; Sección de Radio-conciertos; Sección Infantil, y Sección de Servicio Social” (Mazón et al., 2016, p. 2. Citado en Cano, 2017a, p. 182).

En 1929 la Universidad consiguió su autonomía expresada en la Ley Orgánica de ese mismo año. Ésta manifiesta en el Capítulo I: De los fines de la universidad, artículo 1º, que “Será también esencial de la Universidad llevar las enseñanzas que se imparten en las escuelas, por medio de la extensión universitaria, a quienes no estén en posibilidades de asistir a las escuelas superiores, poniendo así la Universidad al servicio del pueblo.” (Ley Orgánica UNAM, 1945). Lo anterior representa un esfuerzo significativo de planificación de la extensión universitaria, sentando por varios años la idea de ofrecer enseñanzas a quienes no estén en condiciones de asistir a la educación superior. Incluso en las consideraciones para la elaboración de la ley se expresa

Necesario capacitar a la Universidad Nacional de México, dentro del ideal democrático revolucionario, para cumplir los fines de impartir una educación superior, de contribuir al progreso de México en la conservación y desarrollo de la cultura mexicana participando en el estudio de los problemas que afectan a nuestro país, así como el de acercarse al pueblo para el cumplimiento eficaz de sus funciones generales y mediante la obra de extensión educativa (Ley Orgánica UNAM, 1929).

De esta forma se concluyó una primera época muy productiva y significativa para el desarrollo de la extensión universitaria. Así, en la década de los años treinta y recién obtenida la autonomía de la Universidad, el rector Ignacio García Téllez, con una postura crítica para combatir el enciclopedismo dentro de la Universidad y superar el capitalismo que se instauraba en la sociedad, declaró en su discurso de posesión de la rectoría un planteamiento que muestra una visión y misión social por parte de la Universidad, con la intención de sobreponerse a la explotación de la clase obrera y la división de las clases sociales:

Toca en consecuencia a los miembros honorables de este Consejo que hoy se instala y a las Academias que lo asesoran, revisar los planes de estudio, haciendo que el alumno no se indigeste de enciclopedismo teórico, sino que complete su enseñanza con el conocimiento exacto de nuestro medio, con el contacto frecuente con los problemas que el campesino, el obrero, el industrial o el comerciante plantean constantemente dentro de nuestro medio, haciendo de cada estudiante un hombre útil para la sociedad. No un burócrata mendicante que, congestionando su espíritu con ideas extranjeras, sólo inculca principios irrealizables, predica falsas utopías y presta servicios a quienes, en la defensa de sus intereses creados, fomentan la lucha de clases, mantienen sin perfeccionar la técnica industrial y desean la prosperidad del monopolio capitalista sobre la explotación del esfuerzo humano. (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 1930, p. 3,4).

Bajo esta idea se elaboró el Reglamento de Extensión Universitaria en 1930, donde se manifestó que la extensión universitaria tenía que ser considerada como “la tarea de ofrecer a quienes no estén en condiciones de asistir a las aulas y a los laboratorios de la Universidad, las enseñanzas que constituyen el objeto de estos centros de estudio.” Siendo así un beneficio extensivo a todas las personas que lo soliciten a nivel nacional. Al respecto, Cano (2017a) identifica tres elementos que hay que destacar del reglamento:

a) Una orientación contundente hacia el movimiento obrero entendido ya no sólo como destinatario de una acción más o menos caritativa, sino como sujeto político que tiene un (rol histórico) que cumplir; b) un intento de esclarecer qué tipo de actividades corresponden a la especificidad “de lo universitario” y cuales no; y c) una mayor institucionalización de la extensión al interior de la universidad, esclareciendo estructuras, funciones y responsables” (p. 191).

Conforme a estos tres elementos, se reconoce la orientación de la extensión universitaria hacia los obreros, asalariados y empleados, identificándoles como la población más necesitada del beneficio de la extensión universitaria. Por ello, en el artículo 1° del citado Reglamento, se afirma que “La obra de extensión de la Universidad Nacional Autónoma tendrá por objeto: Impartir enseñanzas de carácter general y en especial a obreros, empleados y demás asalariados estableciendo escuelas dedicadas a este fin” (Reglamento de Extensión Universitaria UNAM, 1930).

Ligado a la estructura se crean tres oficinas, mencionadas en el artículo 7° del Reglamento de Extensión Universitaria UNAM (1930), las cuales son: Sección Escolar, Sección de Publicaciones, y Sección de Propaganda de la Cultura Universitaria. De esta última sección dependerá la Sala de Conferencias y Discusiones Libres; además se crea una Comisión de Extensión Universitaria. Ésta, de acuerdo con lo estipulado en el artículo 6° del Reglamento “tendrá como misión la de orientar y vigilar la función de la Extensión Universitaria. Proveerá a ésta de los reglamentos, planes de estudios y programas.” (Reglamento de Extensión Universitaria UNAM, 1930).

En cuanto a la cuestión de esclarecer las actividades de la extensión universitaria, el Reglamento señala que las actividades que sí se consideran dentro de esta función son: las exposiciones, exhibiciones artísticas, concursos científicos, históricos, filosóficos y literarios, publicaciones de periódicos, monografías y cursos por correspondencia, establecimiento de una sala de conferencias y discusiones libres en la ciudad de México. Las actividades no consideradas en la extensión universitaria son la alfabetización, la enseñanza elemental, y la labor cívica “que oriente y conduzca a los ignorantes y a los explotados a través de la vida” (Reglamento de Extensión Universitaria UNAM, 1930).

Concepción importante, ya que se aleja de lo planteado inicialmente por Vasconcelos con el afán de educar (alfabetizar) a un pueblo "ignorante".

El reglamento resultó un importante intento de institucionalizar la extensión universitaria, conceptualizando y estructurando sus funciones, dándole continuidad pero sobre todo resignificando su función en la sociedad. Sin embargo, los siguientes rectorados no compartieron las ideas propuestas por Téllez, por lo que en 1933 se modificó la Ley Orgánica, y se anuló el carácter de "nacional" a la Universidad, definida en el artículo 1°

La Universidad Autónoma de México es una corporación dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior y organizar investigaciones científicas principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura." (Ley Orgánica UNAM, 1933).

Se observa que la extensión se redujo a la difusión cultural siendo la única mención al respecto, por lo que las actividades extensionistas estuvieron enfocadas a lo artístico y cultural. Posteriormente en los Estatutos Generales se refuerza dicha visión, así el Estatuto General de la Universidad de 1936 pone la cultura al servicio de la colectividad, en su artículo 7° se expresa: "La Universidad cumplirá con el deber que se impone de poner la cultura al servicio de la colectividad por conducto de un departamento que se denominará de Acción Social." (Estatuto General de la Universidad, 1936) En el artículo 10° del Estatuto se define la función de este departamento en los siguientes términos:

La función encomendada al Departamento de Acción Social se sujetará a las siguientes bases: 1. Propugnar porque se implanten en la realidad, las soluciones científicas de los grandes problemas de México. 2. Hacer llegar beneficios de la cultura a quienes por su ignorancia o su miseria no han podido disfrutar de ellos. 3. Difundir la cultura en todos los grupos sociales y especialmente en aquellos que por su condición económica no han tenido acceso a ella. (Estatuto General de la Universidad, 1936)

Al Estatuto se le hicieron modificaciones, por lo que fue reemplazado en 1938, así la extensión universitaria quedó descrita como función de la universidad pero vista con el objetivo de extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura, se eliminó el Departamento de Acción Social y se creó la Comisión de Difusión Cultural e Intercambio Cultural. En el artículo 9° se menciona que

La difusión popular de la cultura y el desempeño de otros servicios sociales que se impone la Universidad, se harán por medio de un departamento especial, cuyo jefe inmediato será un empleado técnico nombrado y removido por el Rector. Cada año y oportunamente, el Rector deberá formular y someter a la aprobación del Consejo un plan para los servicios sociales que la Universidad prestará en el ejercicio siguiente. (Estatuto General de la Universidad, 1938).

En este reglamento es la única mención que se hace sobre la extensión universitaria, lo cual muestra un alejamiento de las actividades impulsadas en los años veinte e inicios de los treinta. A mediados de los años cuarenta con la nueva Ley Orgánica, vigente hasta nuestros días, se devolvió el aspecto de “nacional” a la Universidad Autónoma. De forma que la Ley Orgánica (1945) considera en el artículo 1° que

La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.

Por consiguiente, el Estatuto General de la UNAM fue modificado en 1945. Sin embargo, no se le hicieron modificaciones en cuanto a la noción de extensión universitaria, ya que se continuó con la idea del Estatuto de 1938: extender los beneficios de la cultura. Se le mantuvo como función primordial, permitiendo la creación de Centros de Extensión, según sean convenientes para la actividad educativa. También continuó la Comisión de Difusión Cultural e Intercambio Universitario, y se creó la Comisión de Vigilancia de la

Difusión Popular de la Cultura y demás servicios sociales. Vale la pena mencionar que en el Estatuto General de la UNAM de 1945 existe una planificación e institucionalización de la extensión, pues el artículo 10° expresa que

La extensión universitaria, los cursos para extranjeros y las relaciones oficiales de la Universidad con otros centros docentes o de investigación, dependerán de una dirección especial cuyo jefe será un empleado técnico, nombrado y removido por el Rector, quien formulará y someterá cada año, a la aprobación del Consejo, un plan de extensión cultural y relaciones universitarias (Estatuto General de la UNAM, 1945)

Siguiendo la misma línea, el artículo 20° define la forma de elección de los representantes de los centros de extensión universitaria;¹ por consiguiente, en el artículo 21° menciona los requisitos para ser consejero de los centros.² Los artículos expresados dan cuenta de la forma en la que la extensión universitaria quedó institucionalizada (hasta la actualidad), ocupando un lugar dentro de las funciones esenciales de la universidad.

Hacia 1947 se creó la Dirección General de Difusión Cultural bajo el mando de Alfonso Pruneda quien, tuvo injerencia en la extensión universitaria en años anteriores, cuando fue rector. Desde ese momento, la extensión universitaria comenzó a tener una mayor articulación con la difusión cultural, las actividades se habían aumentado y diversificado por lo cual era necesario integrarlas y organizarlas bajo esta dirección. Las actividades se dividieron en tres:

- Difusión cultural: actividades editoriales y de radio.
- Extensión universitaria: actividades impulsadas para hacer conocer los adelantos intelectuales de la universidad, a través de la difusión popular de la cultura.
- Departamento de Intercambio: encargado de las Escuelas de Verano, cursos en el extranjero, gestión de premios y recompensas.

¹ I. Los profesores de cada uno de los centros designarán un elector, y II. Los electores de los diversos centros de extensión universitaria designarán a los consejeros, propietario y suplente, representante de dichos centros (Estatuto General de la UNAM, 1945).

² I. Ser mexicano por nacimiento; II. Tener cinco años de servicios docentes; III. Ser profesor en ejercicio, y IV. No haber cometido faltas graves contra la disciplina universitaria, que hubieren sido sancionadas (Estatuto General de la UNAM, 1945).

El crecimiento de la matrícula universitaria figuraba ser uno de los mayores problemas de la Universidad, lo que originó la construcción de Ciudad Universitaria en las inmediaciones de la zona del Pedregal en la Ciudad de México, su objetivo era concentrar escuelas y facultades que se encontraban dispersas en el centro histórico. En esa época la extensión universitaria se consideró como una acción asistencialista, pues surgieron actividades como asistencia médica, odontológica, legal y actividades enfocadas a la difusión y extensión de los beneficios de la cultura como cursos de alfabetización, lectura, aritmética, dibujo, proyecciones cinematográficas y actividades recreativas, con mayor énfasis a los aspectos culturales y artísticos.

La Dirección General de Difusión Cultural tenía el objetivo de proyectar la cultura a través de actividades de radio y grabaciones, teatro, música, cine, artes plásticas, conferencias y excursiones, pero también se creó la Dirección General de Servicio Social encargada de la bolsa de trabajo, las misiones culturales y servicios sociales. Esta acción evidencia la tendencia de dividir a la extensión universitaria; por una parte desde difusión cultural y por otra de la extensión de servicios. Si se analiza esta acción se puede decir que fue uno de los referentes principales para que la ANUIES, durante la década de los noventas, definiera a la extensión universitaria en ambos términos.

La crisis económica a nivel nacional desatada en los años sesenta originó en los estudiantes la idea de revolución y manifestación en contra del sistema, al mostrarse inconformes de la ideología que sólo perpetuaba a las clases dominantes. Así, la extensión universitaria retornaba a los inicios vasconcelistas. La vinculación con las necesidades de pueblo y en beneficio de éste fue la tarea primordial, aunque institucionalmente no hubo grandes cambios, la acción social fue muy importante, pues resultó ser una “parte del quehacer universitario en las ‘tareas democráticas’ del movimiento popular en general” (Cano, 2017a, p. 224).

De manera generalizada se produjo una vinculación masiva de estamentos universitarios a sectores populares, basada en un concepto de la extensión como acción asistencialista (...) Jóvenes profesores y estudiantes se vincularon al trabajo barrial y muchos militaban en grupos de izquierda. Eran los tiempos de una universidad que podría llamarse ‘universidad populista’, pues grupos numerosos de estudiantes buscaron

interpretar los intereses populares (Gómez y Figueroa, 2011, p 132. Citado en Cano, 2017a, p. 223).

Fue un periodo de integración de las actividades llevadas a cabo anteriormente, con una perspectiva de resignificación y transformación social radical. Para la Universidad era necesario integrar la docencia y la extensión universitaria, “al calor del movimiento estudiantil y de sectores académicos florecieron experiencias que, a su vez, significaron pedagógicamente a la extensión, concibiendo como un modo de transformar la enseñanza tradicional alejada de las situaciones y problemáticas sociales, a través de la praxis transformadora-revolucionaria.” (Cano, 2017b, p. 8).

El descontento social evidencia la inestabilidad del pacto social, los movimientos estaban dirigidos en contra de las formas de autoritarismo y de control. Por una parte, el campo mostró descontento porque la clase gobernante apoyó a la producción agrícola privada y originó un fuerte movimiento obrero; y por otra, los universitarios se sumaron a la lucha de los campesinos y obreros, gestando un movimiento estudiantil dirigido a la lucha por la democracia “El objetivo del movimiento obrero era la emancipación de las organizaciones sindicales del control oficial y el objetivo del movimiento estudiantil era la democratización de la vida política del país.” (Ávila, 1992, p. 51).

Es necesario destacar el movimiento de autogobierno de la Facultad de Arquitectura, pues fue una muestra clara de extensión universitaria con una vinculación popular. Este movimiento se caracteriza por diversas disputas, Cano (2017a) distingue cuatro:

a) la disputa política (la extensión era el modo de vincular a la universidad con los sectores populares); b) la disputa pedagógica (la extensión se concebía como medio para la enseñanza activa y la integración teórica, práctica, antagonizando con los medios “autoritarios” o “bancarios” de la enseñanza tradicional); c) como disputa disciplinaria (la extensión como medio para vincular la investigación arquitectónica a las necesidades sociales) y d) como disputa profesional (a través de la extensión se ejercía una crítica al modelo del profesional liberal y una apertura a otros modelos y concepciones del ejercicio de un rol profesional “comprometido”. (p. 230).

Este movimiento ayudó a comprender la extensión universitaria como una función útil para el cambio y superación de la emancipación de los pueblos, ligada a la visión del “ser universitario” capaz de desplazar lo caduco, lo obsoleto y todo aquello que se resistía a desaparecer, acción vinculada a las transformaciones sociales. Desafortunadamente la década de los años sesenta tuvo un final catastrófico, marcado por la Matanza de Tlatelolco y con ello la disolución del movimiento estudiantil.

Con el breve rectorado de Pablo González Casanova de 1970 a 1972, la extensión universitaria se daba al interior de la universidad, porque se tenía la idea de converger la masificación con la calidad académica para lograr un mayor rendimiento, por ello los esfuerzos se concentraron en la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Universidad Abierta, planteados como alternativa a planes y programas de estudio caducos, de esta manera se llegaría a los sectores populares de la población urbana. Pero su rectorado se vio interrumpido, por lo que en 1973 renunció y tomó posesión Guillermo Soberón.

Soberón impulsó la creación del Subsistema de Extensión Universitaria, definido como un espacio para ubicar lo que no es docencia ni investigación. Las funciones del Subsistema de Extensión Universitaria se llevaron a cabo a través de la Coordinación de Extensión Universitaria, la cual quedó conformada por la Dirección General de Difusión cultural, Dirección General de Extensión académica, Centro de Iniciación Musical, Centro Universitario de Comunicación de la Ciencia, Centro Universitario de estudios Cinematográficos, Radio UNAM, Filmoteca de la UNAM y Distribuidora de libros de la UNAM. Al terminar su primer período de rectorado, Soberón informó que

La extensión universitaria en sus más amplios términos comprende la difusión cultural, debe ser concebida como una de las funciones primordiales de la institución. La extensión universitaria significa la extrapolación del trabajo universitario y la sociedad misma, de suerte que sus acciones podrán incrementar la calidad de vida, reforzar los procesos de formación cultural, fortalecer el desarrollo nacional independiente, y promover la justicia y la equidad (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 1978, p. 31).

Su discurso estuvo dirigido a complementar el fuerte peso de la difusión cultural sobre la extensión universitaria, se reconoció la diversidad interna del campo extensionista y se procuraba una formulación más acorde con dicha diversidad. Tras siete años de rectorado de Soberón, las acciones concretadas fueron en cuatro áreas: extensión de la docencia, extensión de la investigación, difusión cultural y prestación de servicio, por ello, al término de su rectorado concluyó que “la extensión universitaria se ha concebido como una función destinada a aplicar y difundir el conocimiento y la cultura, a extender la docencia y la investigación así como a prestar otros servicios en favor de la comunidad.” (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 1981, p. 61).

Durante casi toda la década de los setenta se concibió a la extensión universitaria meramente como difusión cultural, pues las actividades estuvieron enfocadas tanto a actividades culturales y artísticas: editorial, radio, exposiciones, funciones cinematográficas y producciones, cursos, conferencias y seminarios; como a la infraestructura cultural de la UNAM: creación del Museo Universitario del Chopo, incorporación de nuevos equipos de radio y la creación del Palacio de Minería. El esfuerzo más importante se concentró en la creación del Centro Cultural Universitario.³ Dicho Centro se convirtió en el epicentro cultural más importante de México.

Sin embargo, los esfuerzos concentrados en la difusión significaron un retroceso para la definición de la extensión universitaria y una sustitución del término por la difusión cultural. Todo aquello debatido en la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria en 1972 quedó un tanto en el olvido, el enfoque dado fue totalmente diferente al planteado, aunque se rescatan algunas ideas, por ejemplo, en el último informe de Soberón, se indica que la extensión se hace posible a través de la comunicación, preservación y producción de modelos culturales que contribuyen a la formación de la conciencia colectiva acerca de los problemas del país.

Soberón concuerda con lo expresado por Domingo Piga en la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, en cuanto a tener una visión de la extensión intramuros y extramuros, pues sus objetivos se dirigen hacia lo

³ Compuesto por: Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC), Sala Nezahualcóyotl, Foro Sor Juana Inés de la Cruz, Centro Universitario de Teatro, Teatro Juan Ruiz Alarcón, Salas de cine: Julio Bracho, José Revueltas, Carlos Monsiváis, Sala Miguel Covarrubias, Sala Carlos Chávez, Biblioteca y Hemeroteca Nacional, Instituto de investigaciones bibliográficas, Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Espacio Escultórico.

interior: formar profesionales con una visión amplia de la cultura; y hacia el exterior: ser un aporte institucional de elementos científicos y humanísticos, promoción de las artes y prestación de servicios. Hacia la década de los años ochenta, Cano (2017a) considera tres elementos necesarios para concebir a la extensión universitaria:

- a) La consolidación de la difusión cultural como tradición extensionista institucionalizada a nivel central; b) ingreso de la extensión a la planeación universitaria (y viceversa); y c) emergencia del modelo de la vinculación como nuevo discurso, racionalidad y programa que habría que resignificar y configurar sentidos, contenidos y fines de la relación universidad sociedad en la UNAM (p. 249).

Con la misma idea de extender los beneficios de la cultura, Octavio Rivero Serrano comenzó un nuevo rectorado, y expresó en su informe de 1981 la importancia de la actividades extracurriculares para la educación integral: “Cualquier individuo que pasa por las aulas universitarias debe tener una cultura universitaria integral (...) debemos echar mano, y ya lo estamos haciendo, de estrategias extracurriculares (...)” (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 1982, p. 22). Estrategias enfocadas a ampliar actividades académicas, culturales y artísticas fuera de los planes de estudios para enriquecer al universitario en lo artístico, técnico, científico y humanístico, y contribuir al desarrollo nacional.

El Subsistema de Extensión Universitaria continuó dividido en dos áreas principales: desde la Dirección General de Extensión Académica encargada de organizar proyectos a favor de la comunidad nacional, coordinar y promover actividades docentes y de investigación para quienes no tienen acceso a la universidad, contribuir a la educación integral a través de programas académicos y multidisciplinarios, brindar servicios asistenciales y educativos, y vincular e integrar la docencia e investigación con la extensión; y desde la Dirección General de difusión cultural, encargada de la extensión cultural para realizar actividades de teatro, danza, cine, y en general actividades desarrolladas en el Centro Cultural Universitario

Al finalizar el período de rectorado de Octavio Rivero, en 1984, la Escuela de Verano pasó a ser el Centro de Enseñanza para Extranjeros y se constituyó el Consejo Consultivo de Extensión Universitaria como parte de la Reforma universitaria. Las actividades

extracurriculares tuvieron un gran peso para la educación integral, las cuales, según su último informe,

se trata de un proceso suplementario de prácticas y conocimientos que le permiten adquirir un equilibrio bio-psíquico, una preparación general y el saber universal que complementa su formación curricular, y en forma paralela crea una conciencia de su responsabilidad y participación en los procesos de integración institucional e identidad nacional, a través de su quehacer profesional (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 1985, p. 24).

En 1985 Jorge Carpizo tomó posesión de la rectoría en la UNAM, y consideró que la difusión de la cultura se realizaba a través de medios como Radio UNAM, La Casa del Lago y el Museo Universitario del Chopo, espacios que dan a conocer las diferentes formas de cultura y divulgación de las artes y de la ciencia. Es necesario mencionar que la difusión cultural tomó peso en el área extramuros y se definió como

Una de las diversas vías de que dispone la Universidad para actualizar y reafirmar sus vínculos con la comunidad; constituyen una modalidad más de contacto entre la Institución y el pueblo, que se ha dado desde su fundación hasta el momento presente. Las formas pueden haber cambiado con el paso de los años, más siempre ha permanecido el interés acendrado por mantener el contacto con los diferentes sectores que configura a la nación mexicana. (Carpizo, 1988, p. 193).

Durante la década de los años ochenta, la apertura económica tuvo una incidencia en las universidades, la relación entre universidad y sociedad comenzaba a dar un giro, pues el vínculo ya no era con el pueblo sino con la empresa por lo que las universidades comenzaron a atender las necesidades productivas. “Fue entonces cuando los sectores productivo y de servicios, acudieron a las universidades para adquirir conocimientos. Relacionarse con las empresas empezó a ser redituable para las universidades” (Serna, 2007, p. 95). La repercusión de este vínculo radica en el discurso establecido con la finalidad de elevar la “calidad” educativa

Lo anterior desató una serie de luchas estudiantiles y por consecuencia una huelga, debido a que, según los modelos neoliberales, era necesario frenar el crecimiento acelerado de la matrícula de las universidades y reforzar los vínculos con el sector empresarial. “El contenido de estas luchas estuvo fundamentalmente asociado a la defensa de la universidad pública frente a las políticas de privatización y mercantilización” (Ordorika 2016, p.332, citado en Cano, 2017, p. 2017) desde el gobierno federal se visualiza una tendencia hacia la privatización y mercantilización de la universidad. En consecuencia el Consejo Estudiantil Universitario rechazó el aumento de cuotas, y pugnó por el pase automático y democratización de los mecanismos de decisión del gobierno universitario.

Recordemos que en ese mismo año, 1986, el PROIDES tuvo una gran influencia para las IES, con la intención de elevar el nivel académico. Fue un momento decisivo para la extensión universitaria pues el concepto quedaría dividido en dos términos: la difusión de la cultura y la extensión de los servicios, ambos como función sustantiva de las universidades. El ambiente político, económico y social sufrió cambios en los años anteriores, y el estrago mayor que había dejado en la universidad era el presupuesto reducido.

Iniciada la década de los noventas, y con José Sarukhán Kermez al frente de rectoría de la UNAM, la difusión cultural se consideró con la misma trascendencia que la docencia y la investigación con la finalidad de academizar la Universidad. Se creó el Consejo de Difusión Cultural para determinar la planeación de las actividades de difusión que servían para complementar la formación académica de los estudiantes, maestros, investigadores, empleados y público en general. También se plantearon diversas estrategias, las más destacadas son:

- Vincular las tres tareas sustantivas de la Universidad para hacer a todos accesibles los conocimientos adquiridos en cada campo específico del saber y difundir a la comunidad los valores de la cultura universal.
- Apoyar la academización de la Universidad desde las particularidades de la difusión cultural, reforzando el carácter sustantivo de la labor extensionista.
- Fortalecer la esencia académica de la extensión universitaria en dos aspectos: uno, formativo, de proyección intramuros; y otro, difusor de los valores culturales que se generan en la propia Universidad, de proyección no solo intramuros sino

también extramuros. (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 1990, p. 30).

El desarrollo posterior del Programa Nacional de Extensión de la Cultura y Servicios sentó las bases para la difusión cultural. Analizadas con las estrategias planteadas por Sarukhán Kermez, se observa una articulación con los sentidos que deben considerarse: sentido base (acción extra e intramuros); valor socio contextual (articulación con las otras funciones); y valor expresivo (el beneficio obtenido con la práctica de diagnóstico y evaluación constante para mejorar el quehacer de la difusión). Existe una relación entre el Programa y las estrategias de la Universidad dirigidas a mejorar la infraestructura, y a aumentar la eficiencia, eficacia y cobertura de los programas culturales y de servicios. Fue un momento clave para responder a las necesidades de la sociedad, sobre todo al sector empresarial, ya que respondía a la necesidad de “calidad” pues la difusión cultural se podía cuantificar para conocer su eficiencia y eficacia.

Durante la década de los noventa se concretó la idea de que la difusión y extensión cultural contribuyen a la formación integral de los universitarios, a través de actividades culturales. Después de padecer una crisis universitaria en 1999-2000, la Universidad logró restablecerse, por lo cual, la difusión cultural ocupaba un elemento importante dentro del quehacer universitario. De ahí que hacia el término del primer rectorado de Juan Ramón de la Fuente se tenía claro que

La creación y difusión de la cultura son parte sustanciales y sello distintivo de la Universidad, coadyuvan a fortalecer la identidad universitaria y significan una importante presencia de la UNAM en la sociedad. Las actividades artísticas y culturales constituyen un elemento fundamental en la formación de los estudiantes. (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2005, p. 23).

A partir del siglo XXI el concepto de extensión universitaria quedaría desplazado totalmente por el de difusión cultural. Desde entonces, las acciones estuvieron orientadas a la difusión y extensión de los beneficios de la cultura para contribuir a la formación integral de los estudiantes y de la sociedad, con la noción de serle fiel a la tradición de divulgación y promoción de la cultura y las artes, en tanto que las “actividades culturales, en su diversidad, favorecen la capacidad de cuestionar y estimular el desarrollo creativo

del individuo (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2016, p. 37). De este modo, la difusión de la cultura es un componente sustantivo de las tareas básicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

1.2.1. Danza y difusión cultural en la UNAM

La concepción de extensión universitaria como difusión cultural en la Universidad Nacional Autónoma de México se mantiene vigente hasta nuestros días, pero se consolidó en el periodo de 1986-1989, cuando Jorge Carpizo fue rector de la UNAM y fusionó la Coordinación de Extensión Universitaria y la Dirección General de Difusión Cultural para unificar a la Coordinación de Difusión Cultural. De esta manera, la extensión universitaria fue sustituida por la difusión cultural enfocada a promover la formación integral de los universitarios y la sociedad en su conjunto.

En 1997 la Coordinación de Difusión Cultural cambió su estructura, pero mantuvo su enfoque de enriquecer el proceso de formación de los universitarios, apoyar nuevas generaciones de artistas y contribuir a que un número mayor de mexicanos gozará de las manifestaciones culturales. Durante la última década del siglo XX se le dio un gran impulso a la difusión cultural. Con el PROIDES como referente y la elaboración del Programa Nacional de Extensión Cultural y los Servicios, la Coordinación de Difusión Cultural de la UNAM tuvo un gran impacto dentro de la institución, al desarrollar diversas actividades relacionadas con aspectos artísticos y culturales.

Hacia finales del siglo pasado, con la entrada de la globalización y los modelos neoliberales, el “estado benefactor” realizó un cambio estructural en la política económica, lo que desencadenó una profunda crisis económica bajo el supuesto auge alcanzado por los precios del petróleo, y que llevó al cuestionamiento de la propia Universidad, de manera que se desató la Huelga 1999-2000 originada por el resurgimiento de la idea de privatizar la Universidad con el cobro de cuotas. Durante ese período las actividades de difusión pararon, junto con todas las demás actividades realizadas en la Universidad. No obstante, en el año 2000, se reconoció el trabajo de difusión tanto en el interior como en el exterior de la Universidad, al respecto, en la Memoria de la UNAM de ese año se menciona lo siguiente:

En años recientes, la Coordinación de Difusión Cultural ha intensificado el trabajo hacia el interior de la propia

Universidad, a través de los programas que llevan las más variadas expresiones artísticas a toda la comunidad universitaria. Por una parte, estas actividades respaldan hacia el exterior la excelencia del quehacer universitario. Por la otra, hacia el interior, favorecen la identidad y la cohesión de nuestra comunidad. Gracias a ello, la cultura en la UNAM es, en general, símbolo de calidad, de experimentación y de vanguardia. (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2000, p. 5).

Bajo el rectorado de Juan Ramón de la Fuente, la Coordinación de Difusión Cultural buscó crear y apoyar programas de difusión cultural, dirigidos a la comunidad universitaria y público en general con la finalidad de difundir y extender los beneficios de la cultura, y de estimular la imaginación y la participación de los universitarios en actividades artísticas y culturales para contribuir a su formación integral y dotarlos de sentido artístico “De este modo, el fin primordial de la Coordinación es hacer del arte y la cultura un valor esencial en la formación de los jóvenes universitarios” (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2005, p. 1). La Coordinación de Difusión Cultural demuestra el interés de fortalecer a la comunidad universitaria en aspectos artísticos y culturales y con ello crear una identidad como universitarios.

En el rectorado de José Narro, la Coordinación de Difusión Cultural planteó los siguientes objetivos: “dar prioridad al público, incrementar las actividades académicas ligadas a la cultura, expandir la presencia de la cultura dentro de la propia UNAM, generar vínculos con instituciones culturales nacionales e internacionales, obtener financiamiento externo y hacer más eficiente la difusión mediante el aprovechamiento de nuevas tecnologías de información.” (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2008, p. 1) La finalidad fue promover la creación de diferentes espacios de reflexión, diálogo y análisis del arte y cultura para enriquecer a los alumnos y beneficiar a la sociedad, mediante la difusión de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos.

Enrique Graue Wiechers sucedió a Narro Robles como rector de la UNAM, y recientemente ha iniciado su segundo período al frente de esta casa de estudios. Al igual que sus antecesores, Graue propuso un plan de trabajo y posteriormente presentó su Plan de Desarrollo Institucional. Para fines prácticos de la presente investigación, se toma en

consideración únicamente el primer periodo de rectoría de Enrique Graue, porque es hasta el año 2019 que la Coordinación de Difusión Cultural tiene registro de su actividad, y por lo tanto, el último Programa de Trabajo descrito tiene como marco de referencia ese año.

Enrique Graue presentó en 2017 el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 definido como el punto de referencia del quehacer universitario, cuenta con 17 programas estratégicos en las tareas esenciales de la institución: docencia, investigación, extensión, difusión, vinculación y gestión. En la estrategia número 10, denominada “Desarrollo integral de los universitarios” se hace presente la difusión cultural, la cual está dirigida a fomentar la cultura, la salud y la convivencia, aspectos que se conjuntan. Es necesario rescatar el aspecto cultural que va ligada a la función de difusión y extensión de la cultura, pues se concibe a la cultura en general y a las expresiones artísticas como parte fundamental para la formación del individuo, ya que contribuyen a la transformación de la realidad. “Esa es la perspectiva desde la que la UNAM mantiene una importante oferta de actividades lúdicas y deportivas abiertas a su comunidad.” (Graue, 2017, p. 37)

Dicha estrategia está conformada por 8 líneas de acción y 28 proyectos. Las líneas que están enfocadas a la difusión de la cultura son tres. La primera línea se enfoca en la formación integral, cuidado de la salud, promoción de la actividad física y de la apreciación artística; esta línea se propone informar a la comunidad universitaria sobre la amplia oferta de actividades culturales y deportivas y de los servicios médicos de la UNAM, y favorecer acciones que promuevan la apreciación artística en los eventos culturales de la UNAM. En la línea 2 destacan la política cultural y de comunicación, y el diseño de una programación adecuada y renovable de la oferta cultural y para los medios de comunicación universitarios. En la línea 3, donde abundan más proyectos dirigidos a la difusión y extensión cultural, se oferta la programación cultural ligada a la línea de acción 2, y propone los siguientes proyectos:

- Ampliar la difusión de la oferta cultural a través de medios de comunicación internos, impresos y electrónicos, así como en monitores instalados en todas las entidades académicas y dependencias universitarias.
- Invitar a los integrantes de la comunidad a todas las actividades culturales, artísticas, académicas y

recreativas que ofrece la UNAM, en forma atractiva y con oportunidad, mediante el uso de recursos tecnológicos.

- Crear aplicaciones móviles de fácil acceso mediante las que se difunda la oferta cultural.
- Fortalecer el servicio Descarga Cultura UNAM.
- Difundir el programa cultural ¡en contacto contigo! y desarrollar uno equivalente dirigido al personal académico y administrativo.
- Ampliar la capacidad de compra/venta de boletos vía electrónica y mediante aplicaciones móviles para las diversas actividades culturales y recreativas que ofrece la UNAM.
- Establecer programas para fomentar la creación artística en sus diferentes manifestaciones, en modalidades incluyentes y en vertientes poco exploradas.
- Incrementar la circulación de la Librería Itinerante de las Ciencias Sociales y de las Humanidades.
- Fortalecer la formación de públicos para la cultura cinematográfica y difundir los acervos de la Fimoteca de la UNAM entre la comunidad universitaria y el público en general.
- Generar proyectos que extiendan a la sociedad en general las expresiones culturales, así como los programas informativos y de esparcimiento que se realizan en la Universidad.
- Elaborar un catálogo en línea (“Toda la Cultura de la UNAM en línea”) de la oferta cultural de todas las entidades y dependencias de la UNAM.
- Desarrollar estrategias para estimular el gusto por el arte en edades tempranas.
- Estimular la formación integral de los estudiantes universitarios, mediante la oferta de actividades

educativas, culturales e informativas para el desarrollo de sus intereses y habilidades. (Graue, 2017, p. 37, 38)⁴

Los proyectos mencionados están dirigidos hacia la promoción de la cultura y expresiones artísticas, concretados en el Programa de Trabajo de la Coordinación de Difusión Cultural (2017) para dar cumplimiento al Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019, en tanto que la Coordinación “es parte de este proyecto de nación laico e incluyente que abrirá el diálogo con la multiplicidad de saberes que se gestan en los muros universitarios para que la cultura y las expresiones artísticas proporcionen un sentido transformador y de reconocimiento de la realidad” (Coordinación de Difusión Cultural [CDC], 2017, p. 1).

El Programa de Trabajo de la Coordinación de Difusión Cultural presenta tres ejes horizontales o transversales: 1) énfasis en los jóvenes: creación del programa cultural para jóvenes; 2) visión de la cultura como acción política y social: la cultura y el arte deben ser vistos como parte integral en la formación de los jóvenes; y 3) ciencia, cultura y arte: programas de intercambio académico, artístico y de difusión para acentuar las relaciones entre la cultura, la ciencia y el arte. A su vez, el Programa cuenta con once ejes verticales o proyectos referidos a actividades como: a) festivales: en las áreas de teatro, literatura, danza, cine, música, ciencia y arte; b) exposiciones; y c) encuentros.

En su segundo periodo como rector, actualmente vigente, Graue presentó el proyecto de trabajo 2019-2023, en el cual define que la cultura y la extensión de sus beneficios “constituyen un factor esencial para la plena formación de nuestros estudiantes, una manera de forjar ciudadanos críticos, una forma de esparcimiento para nuestra comunidad y un nexo importante con la sociedad que nos rodea.” (Graue, 2020, p. 73) Rescata el importante valor que tiene la Coordinación de Difusión Cultural, equiparando sus acciones con la labor del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, al respecto dice:

La Coordinación de Difusión Cultural tiene una oferta de casi 14 mil actividades anuales, entre funciones de cine, teatro y danza; conciertos y recitales; exposiciones y muestras, entre otros, con una afluencia de casi 2 millones 900 mil asistentes, a las que deben sumarse las miles de actividades culturales desarrolladas por las distintas escuelas, facultades e institutos y centros o distintas entidades con que cuenta la Universidad.

⁴ El documento original presenta una numeración errónea, por esa razón aquí no se numeran los proyectos.

Con ello, nuestra casa de estudios ocupa el segundo sitio nacional en materia de cultura, solo equiparable, en oferta y beneficiarios, al Instituto Nacional de Bellas Artes, organismo nacional consagrado exclusivamente a estas actividades. (Graue, 2020, p. 73).

En su propuesta, el actual rector busca posicionar a la UNAM como el principal espacio de creación, difusión y reflexión en torno a la cultura en México, así como continuar incrementando los públicos jóvenes y extender actividades a las distintas sedes. De manera que los proyectos se enfocan a darle continuidad a ciertos programas culturales y artísticos en distintas áreas, tales como música, teatro, danza, editorial, medios de comunicación, cine, y literatura. Cabe destacar que uno de los proyectos planteados es “lograr una mayor vinculación entre las actividades de la Coordinación de Difusión Cultural y las que se llevan a cabo en todas las demás dependencias de la Universidad.” (Graue, 2020, p. 80)

La Coordinación de Difusión Cultural, en el cumplimiento de una función sustantiva de la Universidad, tiene como misión promover, fomentar, coordinar, supervisar y difundir las expresiones culturales y artísticas en todos sus géneros, para enriquecer la formación de los alumnos, beneficiar a la sociedad mexicana, y fortalecer la identidad nacional. Realizando para ello las siguientes funciones:

Coordinar, apoyar e impulsar los programas y actividades de extensión de la cultura, de modo que se realicen en forma integral y vinculadas con la docencia y la investigación, fomentar la participación activa de la comunidad universitaria en el quehacer cultural de la Institución, coordinar los servicios educativos que prestan los centros de extensión universitaria, fomentar la creatividad de los universitarios, diseñar e instrumentar los programas de difusión cultural a través de todos los medios masivos de comunicación a los que tenga acceso la Universidad, administrar los recintos culturales a su cargo, proporcionando el apoyo técnico y administrativo necesario, representar a la Universidad en las actividades culturales en que participe.

<http://www.cultura.unam.mx/CoordinacionDifusionCultural>

Consultada 24 de Julio de 2020).

Se puede decir que actualmente la Coordinación de Difusión Cultural contribuye al cumplimiento de la tercera función sustantiva de la Universidad Nacional Autónoma de México: extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura, declarada en la Ley Orgánica de 1945. Esta Coordinación cuenta con 14 dependencias a su cargo (ver Cuadro 1), lo que muestra una pluralidad y diversidad de distintas expresiones artísticas y culturales, entre ellas se encuentra la danza.

Cuadro 1. Dependencias de la Coordinación de Difusión Cultural UNAM

Coordinación de Difusión Cultural	Dirección General de Música
	Dirección General de Danza
	Dirección General de Teatro
	Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial
	Dirección General de Actividades Cinematográficas
	Dirección General de Artes Visuales
	Dirección General de Literatura
	Dirección General de Radio UNAM
	Dirección General de TV UNAM
	Dirección General de Revista de la Universidad de México
	Centro Cultural Universitario Tlatelolco
	Casa del Lago Juan José Arreola
	Centro Universitario de Teatro
	Museo Universitario del Chopo

Fuente: Elaboración propia con base en UNAM (2020) Memoria 2019

Con el surgimiento de la Coordinación de Difusión Cultural en la década de los años ochenta y la sustitución del concepto de extensión universitaria por el de difusión cultural, se fueron ampliando las características y funciones que realizaba dicha Coordinación. Fue en ese momento que se creó la Dirección de Teatro y Danza, dependencia que conjuntó tanto actividades de teatro como de danza, esto no quiere decir que en períodos pasados la actividad dancística y teatral no estuviera presente, más bien significó una organización de dichas actividades bajo una dirección más concreta y planificada. Las actividades llevadas a cabo fueron conferencias, seminarios, cursos, encuentros, muestras, festivales y ferias, sin embargo el teatro era el que más predominaba dentro de esta dirección.

Tuvieron que pasar más de diez años para que esta dirección se bifurcara, por lo que en junio de 2003, durante el rectorado de Juan Ramón de la Fuente, la Dirección de Teatro y Danza se dividió, ya que la danza y el teatro fueron considerados como expresiones artísticas distintas. Al dividir la Dirección de Teatro y Danza se ofrecía la posibilidad de mejorar la oferta, el apoyo, la atención, el desarrollo y el crecimiento de cada disciplina, con una dinámica propia y con la adecuada organización. Desde entonces existe la Dirección de Danza, que es un departamento especializado encargado de la difusión, promoción, divulgación y coordinación de las actividades dancísticas, tanto para la comunidad universitaria como para el público en general.

Según la página electrónica oficial de Danza UNAM, esta Dirección

Impulsa proyectos de programación artística, actividades académicas y programas recreativos, enfocados a la promoción y difusión de la danza en sus diversos géneros, desde una perspectiva plural e incluyente. Entre sus principales objetivos está el establecer puentes de diálogo entre tradición y experimentación, con el fin de activar diversos espacios de representación, análisis, debate y reflexión, dentro y fuera del campus universitario, que buscan expandir nuestra mirada sobre la danza, la coreografía y el cuerpo –entendido como herramienta para la construcción de un discurso artístico actual y en relación profunda y compleja con otras áreas de conocimiento y de expresión artística.

La Dirección de Danza de la UNAM promueve la actualización y diversificación del espacio dancístico universitario dentro de un contexto de pensamiento crítico, reflexión y análisis en torno a la danza y sus múltiples vías de expresión. (<https://www.danza.unam.mx/nosotros> Consultada 31 de Julio de 2020)

De acuerdo con información oficial (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2005), el trabajo que ha realizado la Dirección de Danza UNAM ha sido constante y ha diversificado rápidamente sus actividades, ya que en sus inicios la función de la Dirección estaba más enfocada al área de la divulgación de la danza, pues se

comenzó con la presentación de obras dancísticas, el taller coreográfico, los talleres libres de danza universitaria y el seminario de taller coreográfico, estos dos últimos como únicas opciones académicas de la danza en la UNAM. Posteriormente, y durante varios años, las actividades dancísticas fueron vistas desde tres vertientes: *Danza de la Universidad* que contemplaba las compañías dancísticas universitarias; *Danza para la Universidad* que consideraba a los talleres libres de danza universitaria; y *Danza en la Universidad* con actividades meramente de difusión, dado que las presentaciones dancísticas predominaban en esta vertiente (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2006).

Esta visión no fue una clasificación de las actividades, más bien reflejó una visión global de lo que significó la danza dentro de la UNAM, puesto que varias actividades y proyectos se relacionaron y se llevaron a cabo de forma transversal. En la actualidad, la UNAM distribuye los proyectos y las actividades dancísticas en las áreas de vinculación, divulgación, extensión e investigación, apoyadas de los medios de comunicación, incluidos los medios digitales (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2020). Las actividades son abiertas a la comunidad universitaria y al público en general, entre ellas se encuentran presentaciones de obras dancísticas nacionales e internacionales, creación de compañías dancísticas universitarias, seminarios, conferencias, festivales y talleres, teniendo como resultado una amplia gama de actividades.

CAPÍTULO 2. LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DE LA DANZA: REFERENTES TEÓRICOS

Como vimos en el capítulo anterior, la educación superior desde su función de extensión y difusión de la cultura contempla distintas manifestaciones artísticas. La danza, como actividad artística y estética, es una de esas manifestaciones a promover, difundir y divulgar desde la difusión y extensión de la cultura. Ya desde la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, se apuntalaba la necesidad de discutir en torno a la danza y otras actividades enfocadas a la difusión cultural en las áreas de teatro, radio, televisión, cinematografía, artes plásticas y labor editorial. En aquella ocasión Claudio Goekler y Alberto Dallal fueron los encargados de debatir el papel de la danza dentro de las universidades desde la difusión cultural (Unión de Universidades de América Latina [UDUAL] 1972).

Claudio Goekler (Unión de Universidades de América Latina [UDUAL], 1972) manifestó que los jóvenes exigían la participación en distintas expresiones artísticas, ya que se comenzaban a dar cuenta que la “alta cultura” no sólo era para intelectuales, sino también para el público en general. No obstante, en su opinión, el campo de la danza se mostraba desolador pues existía poca asistencia de las personas en las salas y presentaciones de esta disciplina, lo cual indicaba que se necesitaba una integración y diálogo con la comunidad universitaria, porque a través de ello, la danza podía ligarse a los universitarios con la finalidad de involucrar, sentir, vivir y hacer converger un lenguaje vivo, pues la “danza sin público activo, arte sin receptor activo, definitivamente no sirve.” (Unión de Universidades de América Latina [UDUAL], 1972, p. 326).

Goekler consideró a la docencia como parte fundamental de la danza, no con la finalidad de formar profesionales (bailarines) sino de dotar a los universitarios de elementos de juicio, porque al término de sus estudios académicos se convertirían en elementos transmisores de la danza en conjunto con su profesión (Unión de Universidades de América Latina [UDUAL], 1972). Por su parte, Alberto Dallal (Unión de Universidades de América Latina [UDUAL], 1972) mencionó que la danza ha sido una actividad espontánea, poco encauzada, marginada y relegada respecto a otros tipos de expresiones artísticas que se ofrecen desde la difusión cultural, y reconoció que es responsabilidad de las universidades proporcionar los medios para que los universitarios se acerquen a ella, la puedan practicar y disfrutar.

Para Dallal (Unión de Universidades de América Latina [UDUAL], 1972), la danza pone en juego al cuerpo, al movimiento y al espacio, en tanto es un medio para que el individuo pueda expresar inquietudes y raíces de su cultura y su historia, precisamente por esa razón pensaba que es responsabilidad de las universidades e instituciones de educación superior realizar una evaluación de la práctica dancística, porque sino no podría darse, ni ser. Al respecto dijo:

Este alejamiento de las actividades dancísticas puede detectarse, por ejemplo, en la inexistencia de departamentos especializados, de escuelas e instalaciones apropiadas, de planes de trabajo, de materiales de investigación y de cursos permanentes. Hasta hoy se ha hecho de lado la enorme importancia que en la juventud universitaria adquiriría, sin prejuicios y con la ayuda suficiente, una actividad que, mediante el ejercicio disciplinado del cuerpo y a través del movimiento, hace que el hombre alcance su educación estética. (Unión de Universidades de América Latina [UDUAL], 1972, p. 331).

Tanto Goekler como Dallal concluyeron que era necesario posicionar a la danza como actividad artística en igualdad de condiciones que cualquier otra expresión artística. De ahí que al cierre de la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria se realizaran una serie de propuestas que integró las tres funciones esenciales de las universidades, lo cual significó un intento de dar las directrices para que la danza no estuviera relegada ni alejada de los universitarios ni del público en general, ya que las expresiones artísticas tienen un papel fundamental para el desarrollo de los individuos. Dichas recomendaciones se enuncian a continuación:

Docencia:

1. Planificar la enseñanza permanente de la danza contemporánea en la universidad de tal manera que alcance el nivel de carrera universitaria formando bailarines, coreógrafos, investigadores, críticos y técnicos.

2. Organizar cursos y seminarios especiales, intensivos y temporales, para traer hacia la danza (como práctica experimental o profesional) un número cada vez mayor de miembros de la comunidad, para analizar y discutir las relaciones de la danza con las expresiones artísticas nacionales e internacionales.

Investigación:

3. Efectuar una evaluación técnica de las expresiones dancísticas en América Latina y sus posibilidades de desarrollo.

4. Levantar un censo de los recursos existentes (tipos de danza, número de grupos, personas, grado de preparación, etc.)

5. Iniciar la preparación de una historia de la danza en América Latina y de aquellos materiales útiles para la creación de un lenguaje dancístico latinoamericano, con el apoyo de historiadores, antropólogos, sociólogos, etc.

Extensión:

6. Ofrecer un mayor número de presentaciones de danza profesional y experimental a la comunidad.

7. Organizar ciclos de conferencias y debates sobre la danza y sus relaciones de los acontecimientos y actividades de la época contemporánea. (Unión de Universidades de América Latina [UDUAL], 1972, p. 488)

La ANUIES (2000) también ha dado evidencia de la importancia de contar con programas de actividades artísticas y estéticas en las universidades e IES, pues según sus datos, ya a inicios del siglo XXI en el 80% de ellas la mayor actividad en este campo se realiza por parte grupos estudiantiles y profesionales en actividades como exposiciones, talleres y conferencias. En cuanto a la práctica dancística, el 15% de las universidades públicas contaba con grupos profesionales de danza que difunden sus actividades a nivel estatal, regional, nacional e internacional. No obstante, sólo menciona un diagnóstico respecto a

los grupos profesionales y deja a un lado a la comunidad universitaria y público en general que se incorpora a la práctica dancística desde el área de la difusión cultural.

Las universidades y las IES, dentro del marco constitucional, tienen la función de difundir y extender la cultura, por eso cada institución desarrolla la práctica dancística conforme a sus políticas, programas educativos e incluso conforme a su presupuesto, y son ellas mismas quienes elaboran la evaluación de su función. La importancia de la danza en la educación superior desde la difusión y extensión cultural, radica en la construcción de conocimientos y en la formación de profesionales íntegros que le den sentido a su actividad profesional. Por ello, estas instituciones educativas tienen la responsabilidad de innovar sus funciones sustantivas para favorecer la formación integral de los individuos, “a partir del desarrollo de espacios para visibilizar las sistematizaciones derivadas de la docencia y de la creación artística en danza, con el fin de difundir, analizar y canalizar este conocimiento en el ámbito nacional y global” (Herra y Zúñiga, 2020, p 64)

Este apartado por tanto, se centra en la danza como un medio capaz de contribuir en la formación integral de los individuos desde la extensión y difusión de la cultura. Con esta intención, se presentan cuestiones relacionadas con la conceptualización de formación integral en la Universidad y se evidencia la importancia de la extensión y difusión de la cultura para la formación de sujetos, siendo una función basada principalmente en manifestaciones y prácticas artísticas, incluida la danza. Por lo cual también, se da una conceptualización de la danza y de los elementos que posee, mismos que se retoman para darle una connotación formativa para la construcción del concepto de danza educativa propuesto inicialmente por Rudolf Laban.

2.1. Aportaciones de la danza y el arte a la formación integral en la educación superior

El término de formación integral se encuentra vigente y se puede observar en los discursos y en los documentos emitidos desde organismos internacionales, el gobierno federal y la propia Universidad. Es importante no confundir el concepto de educación con el de formación integral, puesto que la educación es una acción y un proceso dinámico, continuo, complejo, abierto e inacabado que busca promover el crecimiento humano con una visión multidimensional; esto es una formación integral que abarque el desarrollo de todas las facultades del individuo. De esta manera, el objetivo de la educación es la formación de los sujetos, así

La formación integral ha sido concebida también como un proceso continuo de desarrollo de todas las potencialidades del ser humano que lo orienta hacia la búsqueda de su plenitud, el aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a convivir (...) La formación del ser humano comprende el desarrollo del espíritu, a través de la cultura; del intelecto, mediante la vida académica; de los sentimientos y emociones, por la convivencia y la vida artística; de la integridad física, a través del deporte y la orientación para la salud; y de la vida social, mediante actividades cívicas. (Ruíz, s/f., p. 12)

Con el avance tecnológico y la industrialización, la ciencia ha sido la causa de todo conocimiento, y la tecnología la aplicación de ese conocimiento, por lo que la sociedad ha respondido a las presiones de políticas económicas, afectando a la educación, ya que toma por importante lo técnico, lo científico y lo tecnológico, dejando a un lado la razón, la crítica y la vivencia de cada experiencia. Así, las universidades resultan ser fábricas de individuos que responden a la demanda del mercado y “procuran la exclusión de la formación artístico-humanística; esto da como resultado un ambiente pragmático” (Fandiño, 2004, p. 229) totalmente alejado de las nociones de John Dewey sobre la educación experiencial, referida como experiencia subjetiva, personal, trascendente y significativa, de la cual hablaremos con mayor detalle más adelante.

Fandiño (2004) expresa que los profesionales enriquecidos desde el campo artístico, a través de sus propios imaginarios, son creativos en sus contextos y desde sus culturas, y colaboran en el desarrollo de identidad en las personas que componen las micro y macro sociedades, dando así sentido de humanidad a su ejercicio profesional (p. 234), pues gracias al arte desarrollan una experiencia estética, así como formas de pensamiento que surgen de la creación y de la percepción; además de una visión sensible del mundo, utilizando la imaginación, la cual fomenta el diálogo y evita la reducción a una sola respuesta posible. Es por ello que la educación superior debe incluir el arte, pues sólo así logrará el desarrollo de conocimientos y habilidades que posibiliten el desempeño profesional (conocimientos teóricos y prácticos), así como el desarrollo de actitudes y valores éticos (de responsabilidad social, la justicia social, respeto a la diversidad y la tolerancia), cimentados en el sentido crítico y capacidades creativas.

La Universidad debe integrar en sus funciones (como lo es la difusión y la extensión de la cultura) el desarrollo de la sensibilidad y la apreciación estética, a partir de las distintas manifestaciones y prácticas artísticas, pues, como bien expresaba John Dewey (1998b), el arte es un modo de acción que produce cambios en los individuos porque hace mirarse a uno mismo al poner en juego sentimientos y fantasías propias. El arte, nos dice Nassif (1958), puede concebirse como actividad, como un hacer, como un conjunto de reglas y como una serie de procedimientos que sirven para la producción de cierto resultado (técnica); el arte, por tanto, es la creación de algo y es la expresión y comprensión de lo “bello”.

Es así que el arte resulta ser un modelo de creación, y en tanto es un acto de creación, también es una ruta para la construcción de conocimiento y transformación social, es un proceso activo de unión entre el conocimiento y la acción. Desde esta perspectiva el arte se constituye como un medio formativo, y la educación artística debe considerarse en dos direcciones: 1) La educación para la creación estética; y 2) la educación para la contemplación y el goce estético (Nassif, 1958, p.40-46). Por esta razón el arte puede hacer contribuciones dentro de la educación superior, concretamente desde la difusión y extensión de la cultura.

En la Universidad, la formación integral se define conforme al ideal de sujeto que se busca formar, basándose en las funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura. Respecto a esta última, la formación integral de los sujetos adquiere una particular importancia, pues a través de esta función “las instituciones promueven los valores universales en los estudiantes como sustento de la formación profesional de las diferentes áreas del conocimiento. Por tanto sus acciones contribuyen a la formación integral de quienes intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Ruíz, s/f. p. 13).

2.1.1. Cualidades formativas de la danza

Como bien lo mencionaron Goekler y Dallal, la danza se ha manifestado como una actividad opcional que puede o no integrarse a la educación superior, porque “sólo es manifestada en la educación desde preescolar hasta posgrado como una actividad recreativa a la cual no todos se incluyen” (Vázquez, 2018, p. 3), olvidando las múltiples posibilidades para el desarrollo humano que ofrece, ya que la danza es una fuente de expresión, transmisión de sentimientos, emociones y sensaciones que puede verse como

un medio formativo que propicia la libertad, la espontaneidad, la creación y la transformación. Por ello se debe valorar la construcción del conocimiento a partir de la práctica dancística, “esto implica reconocer, desde la universidad, la red de relaciones de diversos tipos de conocimiento dentro de esta disciplina artística” (Herra y Zúñiga, 2020, p. 61).

Pero antes de continuar con los aportes de la danza a la educación, y en concreto a la formación integral que las universidades e instituciones de educación superior buscan propiciar mediante su función de extensión y difusión cultural, conviene ahondar un poco sobre sus características propias. Al respecto, Dallal (2007), señala que el acercamiento hacia la danza implica un estudio transversal por ser una de las artes considerada de las más antiguas, y presente en todas las culturas, razas y civilizaciones. Es una de las artes más complejas que existen, por lo que no posee una definición única ni exclusiva. De manera que las aproximaciones que se han dado en el plano artístico parten de una “escuela”, una “corriente” o una “técnica” dancística.

Por estas razones para conceptualizar a la danza, no se busca hacer una historia de la danza, ni hacer mención de todas las corrientes dancísticas que existen. Lo que se busca es considerar, a lo largo de la historia, aquellos elementos que la danza posee para posteriormente analizarlos desde la educación. En este sentido, es pertinente mencionar que el origen de la danza data desde la prehistoria como una manifestación religiosa, con el paso del tiempo la danza ha evolucionado y sobrevivido conforme a la cultura y la sociedad. Puesto que los sujetos han registrado, copiado, ampliado y practicado los movimientos corporales que se generan dentro de su contexto social y cultural. Es por ello que la danza resulta ser una actividad socialmente organizada, construida y vinculada a las costumbres, acciones y hábitos, ya que “la evolución histórica de este arte indica que el ser humano busca y encuentra los lugares adecuados para realizar sus danzas, ya sea en grupo, ya sea individualmente” (Dallal, 2007, p. 44).

Junto con la evolución histórica de la danza, el modo de transmisión también ha ido cambiando; ha ido de individuo a individuo, de individuo a grupo, de grupo a grupo y de generación a generación. En la historia de la danza podemos encontrar algunas concepciones de ésta, así como de los elementos que la conforman. Tambutti (2008) plantea tres momentos clave para el desarrollo de la danza: el primero denominado como racionalismo estético y neoclasicismo de la danza, referido a la danza clásica o técnica

clásica; el segundo vinculado a la necesidad de expresión en la danza, enmarcando a la danza moderna; y el tercero relacionado con la modernidad estética de la danza.

El primer momento se encuentra contextualizado desde el siglo XVII hasta el siglo XIX, la danza, al igual que diversas áreas de conocimiento, respondía a una corriente mecanicista guiada “por normas rígidas, coercitivas e intelectualistas que se impusieron a expensas de la naturalidad” (Tambutti, 2008, p. 15). El criterio y orientación de la construcción del cuerpo estaba basado en un canon de belleza ideal; belleza considerada como “verdad” por lo que comenzó la profesionalización y especialización de la práctica dancística relacionada con los sistemas disciplinarios, la búsqueda de cuerpos “perfectos” y “formas perfectas”. La danza clásica se fundamentó en un riguroso entrenamiento técnico que requería de movimientos precisos y geometrizados, sería “una danza de posiciones estáticas, donde el acento está puesto en la forma de la que se parte y a la que se llega y no tanto en las transiciones por las que pasa” (Escudero, 2013, p. 20)

Hacia el inicio del siglo XX, cuando emerge el segundo momento, la concepción de la danza dio un giro desligándose de la realidad objetiva, la danza moderna fue la reacción a las formas severas de entrenamiento que proponía la danza clásica. El cambio radica en que ya no estaba orientada en relación con el ideal “perfecto” sino en el interior subjetivo. La danza moderna se conceptualiza bajo la apertura de otros sistemas de signos con una tendencia a abandonar las formas academicistas, pues lo que se buscaba era la libertad y autonomía de movimientos. “La nueva representación puso al cuerpo al servicio de la ‘expresión’, a la vez que se desplegó un interés por la introspección” (Tambutti, 2008, p. 17), por lo tanto, se consideró al cuerpo como el conjunto de todas sus partes en armonía, como un cuerpo orgánico y no mecánico.

La danza moderna puso un mayor énfasis en la expresión, dejando a un lado a la representación. Por lo que el canon de belleza se desplazó hacia la emoción y a la posibilidad de expresarse mediante el cuerpo. Siendo éste un medio para la danza, con la capacidad de expresar emociones, experiencias o el propio interior subjetivo, “el despliegue en términos técnicos que opera en la danza moderna se vincula con la necesidad de volver más expresiva la danza, y también el cuerpo en tanto es su médium específico.” (Escudero, 2013, p. 22). La danza moderna retomó con gran fuerza los estados emocionales y cada obra dancística era particular tanto en su expresión como en su interpretación. Un elemento a destacar es que la atención también se centró en el flujo

del movimiento, pensamiento que desarrolló Rudolf Laban en la danza educativa moderna.

La danza moderna caía en una polarización contra la danza clásica, ya que “la danza de expresión sólo consideraba como verdaderos aquellos movimientos que podían mostrar a qué sentimiento remitían” (Tambutti, 2008, p. 17). Sin embargo, ambas buscaban una única “verdad”, teniendo como resultados dos corrientes dancísticas; la clásica que buscaba la “verdad” mediante la ejecución de movimientos, formas, desplazamientos y cuerpos perfectos y disciplinados; y por otra parte la danza moderna que demostraba la “verdad” a través de la capacidad que tenía el cuerpo para expresarse mediante formas y movimientos más libres, pero que remitieran a un sentimiento o una idea interna.

En el tercer momento se da hacia 1950, cuando la danza aceptaba la necesidad de aperturarse a múltiples direcciones, de manera que su producción y su recepción no eran únicas. Bajo esta consideración la danza sería siempre diferente, debido a que se consideró que las diversas partes del cuerpo se relacionan con el movimiento y con la localización temporal/espacial de maneras siempre diferentes, tal como lo explica Escudero (2013) al decir que “el cuerpo se articula y desarticula respecto de sí mismo y respecto del espacio cada vez y de una manera distinta” (p. 27). Esta mirada llevó a un cambio sobre las nociones que se tenían hasta ese momento sobre la danza.

Por ello, Tambutti (2008) considera que durante esta época apareció el concepto de “danza pura”, donde la principal característica era el perfil autotélico⁵, siendo así que la danza tenía la capacidad de ser creadora y requería de la participación activa tanto del espectador como del bailarín para poder convertir la experiencia estética en “algo” reflexivo. No obstante, la transformación de esta disciplina en una actividad reflexiva, que cuestiona el estatuto existencial de la obra coreográfica como objeto cerrado en sí mismo, derivó en la disolución de la ontología de la danza (p. 25), poniendo en duda qué es lo que hace ser a la danza.

A lo largo de la historia de las corrientes dancísticas, se pueden percibir algunos elementos que la danza contempla, como cuerpo, movimiento, espacio y tiempo. De modo que Alberto Dallal (2007) distingue siete elementos principales: cuerpo humano,

⁵ Su finalidad era en sí mismo “la característica principal de los sistemas de movimientos provenientes de las distintas escuelas, tuvieran el origen que tuvieran, era su «autotelismo» que, debido a su carácter simbólico, no designaba a algo materialmente preexistente.” (Tambutti, 2008, p. 22)

espacio, movimiento, tiempo, relación luz-oscuridad, la forma o la apariencia y la relación espectador-participante, los cuales se describen brevemente a continuación. Cabe mencionar que el principal elemento es el cuerpo humano y con él se relacionan los demás elementos, ninguno se encuentra aislado, ni fragmentado, pues se requieren de todos ellos para poder realizar la danza.

A) Cuerpo humano

La existencia de la danza depende de la propia existencia del cuerpo humano; sin cuerpo no habría danza, por lo tanto, el cuerpo humano es la materia prima de la danza. Teniendo esto en cuenta, el cuerpo humano es una unidad compleja conformada por un conjunto de sistemas y órganos, y poseedor de una conciencia. A través de la conciencia se permite la significación de los movimientos producidos por el cuerpo humano, siendo ésta una característica propia de los humanos para diferenciarse del resto de la naturaleza ya que forma parte de la experiencia humana. En ese sentido la danza requiere del cuerpo humano y de la conciencia para desarrollar la noción del propio esquema corporal y para realizar movimientos específicos; éste es un proceso de autoconocimiento del cuerpo que es “un bien individual solo aplicable (y explicable) en términos de acción-que-termina-en-un-acto” (Dallal, 1976, p.149).

El gesto y la gesticulación complementan la capacidad de expresión del cuerpo humano, es la significación interna del sujeto “sensaciones, sentimientos, emociones, percepciones, ideas se mezclan en el interior del cuerpo y de la mente; el gesto y la gesticulación implementan ya sea el afán, ya sea la capacidad de ‘expresión’ de un individuo” (Dallal, 1976, p.150). El gesto y la gesticulación son parte y apoyo de la danza, compuestos por un sistema de signos funcionales y operativos que genera la existencia de un código.

Dentro del cuerpo humano, explica Dallal (2007), se encuentra una subcategoría que es la cultura del cuerpo. Aunque esta subcategoría no se refiere precisamente a la composición del cuerpo, es importante porque el cuerpo y el sujeto mismo están anclados a un contexto sociocultural que determina sus movimientos. Existe una cultura del cuerpo que depende del conjunto de consideraciones, costumbres, interpretaciones, capacidades, ampliaciones físicas y teóricas de la comunidad, clase social, ideología, religión y creencias. Así cada grupo humano modifica cada uno de esos ingredientes que expresadas en la danza son: la vestimenta, actitudes, trazos en el espacio, pasos, capacidades y

habilidades corporales. Por lo que cada grupo dancístico impregna sus ingredientes, estructuras y claves culturales que le sean propios y valiosos para dar una identidad.

B) Espacio

De acuerdo con Dallal (2007), el espacio es esencial para la existencia de la danza, ya que todo cuerpo ocupa un espacio físico, el cual va a determinar la trayectoria de su desplazamiento y por ende sus movimientos. Se requiere de un espacio físico para que la danza pueda ser, existir y estar, un espacio que se construya continuamente para hacer de éste un espacio único e irrepetible. Por su parte los bailarines desarrollan un sentido de espacio que requiere de una manipulación y dominio. Mediante la práctica y el ejercicio sistematizado se construyen, se acondicionan y se profesionalizan los espacios para la actividad dancística.

C) Movimiento

El movimiento es auxiliar al cuerpo, “hay que verlo como una estela, una serie, una secuencia, una sucesión de fuerzas concretas que se desplazan en el espacio” (Dallal, 2007, p. 30). El sujeto realiza en todo momento y en cualquier espacio, movimientos que no están relacionados con el autoconocimiento corporal ni con la expresión. Es decir; el sujeto hace uso de su cuerpo para realizar actividades cotidianas como; correr, comer, cocinar, escribir, entre otras actividades, donde los movimientos están tan internalizados que no se pone atención a cada uno de ellos. En el caso de la danza, el movimiento humano es un fenómeno de adaptación en sí mismo pues requiere de una conciencia y de un autoconocimiento del propio cuerpo para así poder expresar y significar los movimientos. Es un proceso en el cual el cuerpo “que existe en el espacio y el cual, al moverse, al crear ese espacio significativo, expresa una mentalidad, un alma, un espíritu” (Dallal, 2007, p. 91) que deja a un lado los movimientos mecánicos.

D) Tiempo

El tiempo está acompañado de la música y del ritmo. Sin embargo, el ritmo puede estar o no acompañado de música pues el humano danza “gracias a un ritmo interior implícito o explícito, voluntario o involuntario que se relaciona con las marcas de tiempo biológico en el cual se halla inmerso, sumergido y supeditado” (Dallal, 2007, p. 34). Una vez que el cuerpo comienza a realizar movimientos en un determinado espacio, el ritmo marca la fluidez y la secuencia de esos movimientos. En la danza el tiempo no sólo se refiere a la

duración de la obra dancística acompañada por la duración musical. Sino también se refiere al tiempo interno de la obra, elemento que define lo que se desea hacer perceptible en la experiencia dancística.

E) Relación luz-oscuridad

Siguiendo a Dallal (2007), este elemento emerge solamente cuando la danza se pone en escena, ya que toda pieza dancística recibe los efectos de luz y oscuridad, y el funcionamiento de los demás elementos ya mencionados dependerá de los efectos de la luz. La relación entre luz y oscuridad también determina la significación y el impacto de cada obra dancística.

F) La forma o apariencia

La danza para poder expresarse, menciona Dallal (2007), requiere de movimientos corporales que adquieran una forma o una apariencia. Por un lado, la forma es el resultado externo de la significación de los movimientos, es aquello que se percibe de la danza, es la manera en la que se manifiestan las combinaciones y trazos corporales en el espacio. Por su parte, la apariencia se refiere a la totalidad de la obra dancística, al conjunto de las secuencias corporales compuestas por poses y figuras. En consecuencia tanto la forma como la apariencia son parte de la danza que implica “realizar movimientos corporales llenos de significado donde cada movimiento es una manifestación del intelecto” (Saucedo, 2001, p. 59).

G) Espectador-participante

En tanto que la danza existe para ser observada, se requiere de una vinculación activa entre el espectador y el bailarín, teniendo como resultado la relación espectador-participante. De acuerdo con Dallal (2007), cuando el humano baila el espectador percibe la interpretación de aquel cuerpo en movimiento, pero el espectador emite una cierta energía a quien danza para que mejore su práctica, así el espectador se vuelve participante. La relación entre espectador-participante se vincula con la experiencia dancística debido a que el espacio que es ofrecido para los espectadores también es aprovechado por los ejecutantes, ya que cada obra dancística, al poder ser mostrada y visualizada, hace que se asiente y defina conforme a lo que se quiere expresar y a lo que se percibe, esto hace que cada obra y experiencia dancística sea única.

Todos los elementos anteriores son elementos que definen a la danza, pero es necesario mencionar que como actividad humana, también es un producto histórico, social y sobre todo cultural, porque posee sus propios principios, lenguajes muy peculiares, imágenes, signos, ideas y símbolos que en un espacio y tiempo adquieren una significación, donde se comparten actitudes, sensaciones, sentimientos y talentos adquiridos que forman parte del acervo cultural de la sociedad. Respecto a esto Dallal (2007) menciona que

la danza es un campo idóneo para el desarrollo corporal y espiritual de los seres humanos, quienes la practican le adjudican los méritos y cualidades de obra de arte. Porque la danza, no importa qué tan primitiva resulte o aparezca, se produce en términos de acción comunitaria y cultural, va más allá de los límites que imponen la naturalidad y la necesidad, la utilidad y la supervivencia de la especie humana (p.22).

La conexión de los elementos anteriormente expuestos determinan la técnica, la actitud estética, el conjunto de temas idóneos e importantes para la sociedad, y la visión del mundo que configura la realidad cultural, histórica y social. En su conjunto expresan la ubicación histórica, la cultura del cuerpo, la técnica dancística, y la tendencia y sentido histórico. Con todo ello, Dallal (2007) considera que toda estructura “es un corpus objetivamente representable que cohesionan, ordena y sostiene a todos los elementos que componen un hecho, un fenómeno, una obra, un acontecimiento” (p. 75), en ese sentido la danza posee toda una estructura que se define a partir del conjunto armónico de los elementos presentados.

Pensar la danza como un conjunto de conceptos únicos sería caer en un error, porque la danza no se encierra bajo ningún concepto definitivo. No obstante, para fines prácticos de esta investigación, se rescatan algunas características que hacen ser a la danza, por ello se concuerda con Dallal (2007) cuando expresa que “el arte de la danza consiste en mover el cuerpo dominando y guardando una relación consciente en el espacio e impregnado de significación en el acto o la acción que los movimientos desatan” (p. 20). Siguiendo a este autor, se podría decir que la danza:

- es una práctica meramente humana cargada de significación temporal y espacial que contiene su propio sistema de signos,
- es una actividad artística,

- es un acto de creación que requiere de un autoconocimiento del cuerpo,
- es continua, histórica, dinámica y está en constante reconstrucción. “porque el acto, la experiencia de la danza es efímera, siempre distinta, siempre sorprendente y atractiva” (Dallal, 2007, p. 91);
- su naturaleza es el movimiento del cuerpo humano,
- se basa en el cuerpo humano y los movimientos corporales para expresar alguna idea, sentimiento o emoción,
- permite la expresión ya que “la perdurabilidad y trascendencia de la danza se manifiesta en la historia de la especie humana como una expresión“ (Dallal, 1976, p. 147),
- a través de ella se expresan signos, mensajes, situaciones, símbolos, acontecimientos y actitudes, pues el cuerpo humano es un lenguaje que amplía el acervo cultural.

Para Dallal (2007, 1976) la experiencia dancística consiste en humanizar el movimiento, de ahí que la vinculación del ser humano con la danza requiere una conciencia de quien la realiza; es por ello que cualquier danza posee una técnica, referida no a la escuela o corriente que impone tal o cual movimiento, sino al conjunto de procedimientos que requiere el sujeto para su expresión dancística, aunque gracias a sus características es que existen innumerables géneros, modalidades, estilos, tendencias, técnicas y corrientes dancísticas.

“La danza es natural, sin distinción de sexo, edad, complexión física, o desarrollo técnico si se posee alguno, pues la danza no es privilegio exclusivo de los profesionales” (Moya, 1995, p.1), sino que se trata de una actividad artística que se extiende a lo largo de la historia y de la vida humana, sin limitaciones y sin restricciones. Esa es la razón por la cual la danza puede alcanzar diferentes dimensiones y acompañarnos en cada etapa de crecimiento para una formación integral.

Existen diversos autores que han hecho la clasificación de las dimensiones humanas que la danza puede desarrollar. García (1997), por ejemplo, centra las siguientes dimensiones a desarrollar en el niño, sin embargo se pueden trasladar a cualquier etapa del desarrollo humano:

- La función de conocimiento tanto de sí mismo como del entorno circundante.

- La función anatómico-funcional, mejorando e incrementando la propia capacidad motriz y la salud.
- La función lúdico-recreativa.
- La función afectiva, comunicativa y de relación.
- La función estética y expresiva.
- La función catártica y hedonista que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones.
- La función cultural.

Por su parte, Ferreira (2009) menciona que la danza influye en distintas áreas de desarrollo y las engloba en cuatro dimensiones:

- Las capacidades cognoscitivas (habilidades intelectuales)
- Las capacidades sociales (habilidades interpersonales, personales, afectivas, de expresión y de comunicación)
- Las capacidades de movimiento (habilidades motrices)
- Las capacidades físico-energéticas (cualidades físicas o factores ligados a la ejecución del movimiento (p. 10).

Nicolás, Ureña, Gómez, y Carrillo (2010) señalan que las dimensiones que la danza desarrolla son cinco:

- Dimensión física: La danza adquiere una función compensatoria ante las actividades mecánico-prácticas relacionadas con nuestra existencia. Permite el desarrollo motriz, la adquisición de hábitos saludables, desarrollo de la coordinación y habilidades perceptivo-motoras y conocimiento y control corporal.
- Dimensión cinestésica: Esencial en el proceso de percepción de sensaciones que posibilitan la conciencia y comprensión de los elementos implicados en la danza y la autoconciencia en un medio social y objetivo.
- Dimensión intelectual: La danza puede utilizarse como medio de conocimiento de aspectos históricos, sociales, culturales y artísticos. También en la danza, el movimiento estimula la actividad de la mente, y permite la aproximación y el aprendizaje de los múltiples elementos que la constituyen.
- Dimensión social: La danza contribuye al proceso de socialización y de interrelación entre los miembros de una comunidad. A través de ella se adquieren patrones de movimiento aceptados por una sociedad determinada y por las

implicaciones de contacto corporal, coordinación grupal, comunicación y expresión que la danza conlleva.

- Dimensión expresiva: Favorece la creación, posibilita materializar y dar forma a ideas, sentimientos, experiencias y representaciones de la vida real o imaginarios. (p. 43-44)

Con lo anterior se considera a la danza como un medio para la formación integral de los sujetos porque conjunta lo físico, lo cognitivo, lo emocional, lo vivencial y lo sociocultural. “La danza como medio formativo debe favorecer el desarrollo de todas las dimensiones del individuo; la dimensión cognitiva, afectiva y valórica, comprendidas en ellas, lo cognoscitivo, lo motriz, lo social-relacional, lo expresivo–comunicativo” (Ferreira, 2009, p. 16). De modo que la danza no se desprende de la preparación física del cuerpo, ni de la técnica, sino que las retoma para darle un significado a cada movimiento y posibilitar la existencia del sujeto. Por consiguiente las dimensiones que abarca la danza contemplan el desarrollo de facultades mentales, corporales, espirituales y socioculturales.

La danza permite desarrollar habilidades intelectuales para construir conocimientos sobre sí mismo y el entorno, y también promueve la adquisición de conocimientos en cuanto a técnicas y formas corporales, y conocimientos históricos, culturales y artísticos sobre la danza que se aprende. En el ámbito meramente escolar, la danza “ayuda a que nuestro cerebro comprenda mejor los temas educativos en el caso de la licenciatura, maestría, doctorado” (Vázquez, 2018, p.7). También desarrolla la función estética que permite potenciar la creatividad, al dejar que el cuerpo descubra distintas formas de movimiento y de expresión.

Por otra parte, la danza, a partir de la producción de movimientos, también desarrolla habilidades motrices y sensoriales, y fortalece la coordinación, el equilibrio y el control corporal que favorecen a la salud y al bienestar físico. “La actividad dancística ayuda además al conocimiento [del] propio cuerpo, de sus extremidades, de las posibilidades de movimiento de cada parte que conforma [la] anatomía y de este modo mantener un mejor estado físico general (Vázquez, 2018. p.3).

A través de la danza también se posibilita la capacidad de expresar sentimientos y emociones, pues el sujeto le da un significado a sus movimientos y adquiere una conciencia interior que lo conduce hacia la forma de ser y estar en un determinado

contexto, la cual le permite gestar su propia resignificación y transformación, ya que existe una concientización del cuerpo y del significado que adquiere interiormente y exteriormente. Gracias a la danza se puede expresar lo que se siente, produciendo una liberación corporal que nos aleja del estrés cotidiano y de las actividades diarias.

Además, la danza contribuye al desarrollo de las habilidades interpersonales, comunicativas y culturales que favorecen la socialización y las interrelaciones entre individuos de un grupo para crear un espacio que permita compartir experiencias y aprendizajes. Al desarrollar una sensibilidad estética, la danza, como cualquier otra manifestación artística, establece una relación con “la calidad de las experiencias del entorno, aumenta y desarrolla la identidad en la persona y, por lo tanto, [hay] enriquecimiento cultural” (Fandiño, 2004, p. 231). La danza tiene una vinculación con la cultura experiencial en tanto que es el reflejo de una cultura local, el individuo expresa con la danza su realidad y al mismo tiempo “significa la integración del yo, del propio cuerpo, y de asimilación a la sociedad” (Moya, 1995, p. 3), pues la danza se engendra en las culturas más antiguas de la civilización humana y ha sobrevivido a lo largo de la historia.

La danza tiene la capacidad de propiciar experiencias que acontecen en el cuerpo, y que permiten un saber de sí mismo para poder superar los enfoques tradicionales de la educación “que instrumentalizan, tecnifican y dominan racionalmente el cuerpo y dejan de lado otras formas de expresión como lo sensible, las pasiones, los afectos y las emociones (Gómez, Gallo y Planella, 2018, p. 181). Asunto que no es menor considerando que la sociedad actual demanda cuerpos inertes que sólo se limiten a satisfacer las necesidades productivas y económicas, cuerpos y sujetos disciplinados que hagan tal o cual cosa mecanizadamente, “cuerpos dóciles, cuerpos disciplinados que son incapaces de enfrentarse a su poder sutil” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 72).

Sumado a esto, conforme vamos creciendo el control del cuerpo es mayor, existe un exceso de corrección, por lo que se pierde la capacidad innata del movimiento y la propia espontaneidad. Por tal motivo los procesos pedagógicos se ven afectados al igual que los procesos de transmisión pues

obliga a la mente humana a trabajar, casi exclusivamente, procesando información, con lo que la capacidad para la memoria y el recuerdo de lo memorable se ha ido deteriorando

cada vez más y así el cuerpo moderno resulta un cuerpo no sólo sin experiencia, sino también sin memoria, sin huellas mnémicas y sin biografía. (Bárcena y Mélich, 2000, p. 69).

Al poner en juego al cuerpo, la experiencia dancística no necesita ser aprendida sino vivida y significativa, incitando con ello a la exploración del cuerpo y de sus posibilidades de movimiento, así como la relación con los demás y con el medio circundante. La experiencia dancística puede posibilitar el pensar, el sentir y el querer, fuerzas que nunca están ausentes en un proceso de formación. Ferreira (2009) afirma que

El uso de la Danza como medio formativo-desarrollador, no debe abocarse solamente a la mera transmisión de nuevas técnicas, o de pasos preestablecidos. Pretende crear situaciones por medio de una experiencia corporal placentera, en la que existan procesos de reflexión y toda actividad propuesta, sea un vehículo para que el estudiante aprenda a aprender, puesto que los procesos cognitivos, afectivos y valóricos son fundamentales en todo aprendizaje (p. 11)

2.2. Hacia la construcción de una danza educativa: una mirada a la educación experiencial

A mediados del siglo XX, Rudolf von Laban acuñó por primera vez el término de *danza educativa*, en un momento donde se instauraba la danza moderna en Europa que, como vimos anteriormente, surgió como crítica a la danza clásica que requería de una “perfección” del cuerpo y de los movimientos. Ante el surgimiento de la danza moderna como un arte más libre, naturista y universal, se abren las múltiples posibilidades de movimiento y del uso del cuerpo. Dallal (2007) expresa que esta concepción sobre la danza se apoya en el propio cuerpo, en su interioridad y en su expresividad, donde se reconoce todo el espacio y se rompe con el figurativismo (p. 63). Dentro de este marco, Laban desarrolla sus estudios y principios relacionados con el movimiento, la conciencia corporal y la composición de la danza.

En su libro “Danza Educativa Moderna”, Laban, explica Moreno (2017), ve al movimiento desde el plano dancístico y sustenta los conceptos para la enseñanza y aprendizaje de la danza, además, propone la liberación del movimiento, le devuelve su valor y “relaciona el movimiento con tres principios esenciales del hombre: la forma de

pensar, la forma de sentir y la forma de actuar” (Moreno, 2017, p.58); principios que se pueden ligar a la tripartición de las cualidades anímicas del hombre que propuso Steiner (2014): pensar, sentir y querer o voluntad (actuar). Aunque la descripción que Laban (1991) da está enfocada a los movimientos en niños, puede ser aplicable en adultos porque él considera que la danza es una actividad en la cual el nacimiento y el florecimiento espontáneo de los esfuerzos se preservan hasta la edad adulta, cuando se alienta adecuadamente durante toda la vida (p. 27).

La danza educativa va más allá de ser una técnica, considera “que el movimiento educa la integridad del individuo sensitiva, emocional e intelectualmente” (Moreno, 2017, p. 61), por lo que incita el desarrollo creativo a partir de la esquematización de los elementos de la danza: tiempo, peso, espacio, flujo, cuerpo y movimientos, los cuales dan múltiples posibilidades e infinitas combinaciones de movimientos; es así que la danza educativa propuesta por Laban (1991) “trata de integrar el conocimiento con la habilidad creativa” (p.23). Es por ello que se requiere de enseñar a vivir, moverse y expresarse a través de los movimientos corporales, movimientos integrales donde se use todas y cada una de las partes del cuerpo.

La esquematización de movimientos que desarrolla Laban está dividida en dos grandes temas: temas de movimientos elementales y temas de movimiento avanzados (ver Cuadro 2), todos ellos dirigidos a la conciencia del propio cuerpo, del movimiento, del espacio y del tiempo. Sin embargo, por momentos pareciera perder de vista al cuerpo como un elemento fundamental, reduciéndolo a la capacidad de producción de movimientos.

Cuadro 2. Temas de movimientos

Temas de movimientos elementales	Temas de movimiento avanzados
Relacionados con la conciencia del cuerpo	Relacionados con las formas de movimiento
Relacionados con la conciencia del peso y del tiempo	Relacionados con las combinaciones de las ocho acciones básicas de esfuerzo
Relacionados con la conciencia del espacio	Relacionados con la orientación en el espacio
Relacionados con la conciencia del flujo del peso corporal en el espacio y tiempo	Relacionados con las figuras y los esfuerzos usando diferentes partes del cuerpo

Temas relacionados con la adaptación a compañeros	Relacionados con el despertar de la sensación de grupo
Relacionados con el uso instrumental de los miembros del cuerpo	Relacionados con la elevación desde el suelo
Relacionados con la conciencia de las acciones aisladas	Relacionados con las formaciones grupales
Relacionados con los ritmos ocupacionales	Relacionados con las cualidades expresivas o modos de movimientos

Fuente: Elaboración propia elaborado con base en Laban (1991)

Desde la perspectiva de Laban (1991), por medio de la danza se aprende a relacionar al ser íntimo con el mundo exterior, recibimos ese “algo” que nos hace reaccionar y proyectamos hacia afuera aquellos impulsos espontáneos. Precisamente por esa razón la danza en la educación tiene la “ocasión de abrir una puerta que posibilita la autoconciencia en un medio social y objetivo" (Laban, 1991, p. 114); por eso también se requiere de una conciencia de las sensaciones motrices y de las interacciones de esfuerzo y cuerpo con el espacio, así como la comprensión intelectual de los elementos implicados. Es así que para Laban (1991), “se puede entender a la danza como un intento de integrar las reglas de la coordinación fluida del funcionamiento corporal y mental por medio de la experiencia práctica de las diversas combinaciones de sus componentes” (p.51).

En consecuencia, la danza es un medio por el cual se fomenta la expresión artística y la formación integral, ya que a través de ésta se pone en juego las facultades mentales, emocionales y físicas; y considerando que para Laban las tres tareas primordiales de la educación son: alentar y concentrar el impulso innato del movimiento que poseen los individuos, preservar la espontaneidad del movimiento, y fomentar la expresión artística, la danza educativa, por tanto, ayuda a tomar conciencia y a reafirmar la potencialidad de los individuos. Sin embargo, es necesario encontrar la relación corporal con la totalidad de la existencia, “el cuerpo debe convertirse en un instrumento sensible para posibilitar que se manifieste la interrelación entre el mundo interior y exterior (Laban, 1991, p. 111).

Para Laban (1991) la danza educativa tiene la capacidad de crear en el sujeto la conciencia de las entidades particularizadas de expresión (cuerpo, gestos, movimientos), al tiempo que potencia el desarrollo de la creatividad y la conciencia liberadora; así como la vivencia de la misma práctica sin pretender crear obras “perfectas” del arte de la danza. Con la danza educativa, explica Laban (1991), se busca mirar hacia el sujeto integral

compuesto por una interioridad (p. 104). Considerando que conforme van creciendo los individuos se pierde esa capacidad innata del movimiento y por lo tanto la espontaneidad, porque la misma sociedad demanda cierto tipo de acciones alejadas de lo estético y lo poético, la importancia de la danza educativa desarrollada por Laban no radica en el estudio del movimiento y las múltiples formas de combinarlos, sino en el acercamiento que se hace de la danza a la educación a partir de las combinaciones del movimiento que dan la capacidad del funcionamiento corporal y mental a través de la creatividad.

Bárbara Hasselbach (1979), quien retomó los postulados de Laban para desarrollar una metodología para la enseñanza de la danza, también ha aportado ideas al concepto de danza educativa. Esta autora declara que la danza educativa se debe entender como medio por el cual se pueden representar percepciones propias, imágenes, sensaciones, ideas y problemas, en tanto favorece el autoconocimiento personal y de interrelación con los demás, al ser un vehículo de expresión, observación y comunicación de carácter no verbal. A diferencia de Laban, Hasselbach (1979) piensa que la importancia de la danza educativa radica en la promoción de una educación estética; una educación por y para la percepción, por lo cual el objetivo de la danza educativa se centra en todo aquello que el sujeto percibe para poder ser entendido, interpretado y valorado por él mismo a través de sus sentidos.

Otra autora que ha realizado aportaciones relevantes a la danza educativa es Verena Maschat, quien, de acuerdo con Moreno (2017), se centra en el desarrollo de la creatividad, entendida como una “capacidad, propia y exclusiva del ser humano, que nace con el inicio de la vida y que contribuye con su desarrollo a la formación integral del ser humano” (Moreno, 2017, p. 107). Desde la perspectiva de Maschat, quienes realicen la práctica dancística deben vivenciar el proceso creativo y retomar los elementos principales como es la exploración y la improvisación (Moreno, 2017). Esta autora, explica Moreno (2017), proporciona una visión global de la danza educativa, retomando a Howard Gardner quien desarrolla la teoría de las inteligencias múltiples, las cuales son: lógica matemática, lingüística, espacial, cinestésico-corporal, interpersonal e intrapersonal; en tanto son varios tipos de inteligencia son varias formas de percibir y crear el conocimiento.

Como se puede observar, el desarrollo conceptual de la danza educativa aún sigue en construcción, pero con los planteamientos anteriores se puede obtener una aproximación

de la llamada danza educativa, donde la danza, en palabras de Maschat (2017), debe sentirse

como una forma de expresión vital y dinámica, coordinando los aspectos intelectuales, emocionales y espirituales con las actividades corporales. Este proceso debería de comenzar lo antes posible, pero nunca es tarde para experimentar la alegría de poder expresarse a través del movimiento, y la danza es movimiento que sobrepasa su mera función y se convierte en comunicación (p. 48).

Para fortalecer la conceptualización de la danza educativa es necesario hablar sobre la educación experiencial, la cual es concebida como aquella educación para la vida que privilegia las experiencias humanas, es decir aquellas experiencias que “hacen conexión con la vida, con formas de auto-creación, con estéticas del existir como arte de vivir y con la acción educativa que es capaz de hacer visible algo porque atañe a un crear(se), cuidar(se), pensar(se) y a un saber de sí mismo” (Gómez, Gallo y Planella, 2018, p. 180); experiencias que resultan agradables, significativas y educativas, por lo que permiten construir conocimientos que posibilitan la capacidad de crear, pensar, sentir, vivir y ser. Al respecto, Ricardo Nassif (1958) concibe a la educación como un proceso dinámico y hace las siguientes consideraciones:

- La educación es una influencia externa que configura al individuo.
- La educación es un desarrollo interior que hace que el individuo se configure así mismo.
- La educación es un proceso que proporciona al individuo los medios para su propia configuración (p. 7).

“La educación es la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (...), o por un estímulo que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley” (Nassif, 1958, p. 11). Nassif muestra que el eje de la educación es la configuración del individuo, término que se refiere a la formación de las potencialidades, la cual puede ser intencional o no, y no se limita al sistema escolar, sino que se impregna en toda la vida humana. El término de formación sugiere una posición activa del individuo para el desarrollo de sus capacidades, donde lo que se va incorporando no pierde su

función, sino que se va reconstruyendo a lo largo de la vida y está formado por el conjunto de experiencias vividas relacionadas con el acto reflexivo.

Cabe destacar que John Dewey considera a la educación como un proceso que se da durante toda la vida humana, cuyo punto de partida son las experiencias vividas para la reconstrucción del individuo. Dewey (1998b) concibe a las capacidades de los sujetos como aquellas habilidades o el poder que tienen, y como potencialidad a la fuerza que poseen; por lo tanto, el sujeto nunca es pasivo sino todo lo contrario, es visto como un ser activo capaz de desarrollar con plenitud sus facultades para una vida futura, en ese sentido “la educación ha de ser concebida como una reconstrucción continua de la experiencia” (Dewey, 1977, p. 6).

La educación, por ende, tiene que apuntar a la formación integral del individuo, es decir, “la educación, más que [al] intelecto [,] apunta a la personalidad total del educando” (Nassif, 1958, p. 15). Ante esta afirmación, hay que preguntarse qué aspectos conforman la integralidad. Para ello se retoman los postulados de Rudolf Steiner (2014) basados en la teoría antroposófica que concibe al individuo como un ser físico, anímico y espiritual, configurado por aspectos intelectuales, emocionales y espirituales. Es necesario mencionar que el concepto de espiritual al que hace referencia Steiner (2014) tiende a aquello que está oculto en el mundo físico, aquello que se encuentra en la estructura psíquica del hombre. También declara que la antroposofía es una ciencia basada en el “yo” y pone énfasis en el conocimiento de uno mismo. Aunque no lo manifiesta como tal, el postulado se dirige a la toma de conciencia de los individuos a partir de diversos conocimientos espirituales (ideas o pensamientos).

Steiner, explica Martner (2016), encontró una alternativa para la educación a partir de la concepción tripartita del individuo que se dirige a las tres fuerzas humanas: pensar, querer y sentir, el primero tiene que ver con el intelecto y el conocimiento, el querer con la voluntad y con el movimiento, y el sentir se relaciona con el sentimiento; es así que “la ciencia antroposófica plantea una tripartición de las fuerzas humanas, las fuerzas del pensar o pensantes; las fuerzas volitivas, del querer o la voluntad y las fuerzas del sentir, del sentimiento” (Martner, 2016, p. 45). Estas fuerzas constituyen las cualidades anímicas de los individuos, y no se desarrollan por separado sino que se entrelazan, ya que “para formar al hombre integral no basta desarrollar el intelecto, se necesita el complemento

del cultivo de la sensibilidad y la voluntad” (Martner, 2016, p. 45), por lo tanto la educación tiene que prestar atención a esta conformación tripartita.

A Rudolf Steiner se le puede colocar dentro de la corriente humanista, al igual que a John Dewey pionero de la “nueva escuela”, y a Carls Rogers, uno de los principales exponentes del humanismo en la educación. Todos ellos rechazan la filosofía y la práctica educativa tradicional que se caracteriza por ser inapropiada y enciclopedista; y consideran que las experiencias e intereses de los individuos son puntos esenciales para la educación. Por lo tanto, el humanismo insta un nuevo pensamiento pedagógico con las cualidades de liberalismo, realismo e integridad; “lo que enfatiza la teoría humanista es fundamentalmente la experiencia subjetiva, la libertad de elección y la relevancia del significado individual” (Arancibia, Herrera, y Strasser, 2009, p.175).

De ahí que el humanismo encuentre un marco de referencia donde las experiencias son la principal fuente de conocimiento, pues en el hacer siempre hay un saber. Sin embargo, la experiencia en sí misma no tiene significado hasta que el individuo se lo atribuye. Arancibia, Herrera, y Strasser (2009) expresan que cada experiencia es diferente, así como las reflexiones que se hacen sobre éstas, ya que las experiencias son personales y en ese sentido cualquier experiencia es vista como productora de conocimiento. Es de este modo que el individuo está en constante construcción, conformado por una red de experiencias “que lo hacen y/o deshacen, que lo desplazan y/o sujetan constantemente, que lo diluyen y/o empoderan” (Martner, 2016, p. 16).

Así como existen experiencias que probablemente no tengan significado para el individuo y pasen desapercibidas, también hay experiencias educativas y experiencias anti educativas. Según Dewey (2004), éstas últimas generan una falta de sensibilidad, de conexión entre experiencias previas y futuras, y afectan el desarrollo de posteriores experiencias. Para que una experiencia sea educativa dependerá de diversos factores, por ejemplo: principio de continuidad, cualidad, crecimiento, dirección e interacción.

El principio de continuidad, señala Dewey (2004), recoge algo de la experiencia previa y modifica a la futura, comprende la formación de las actitudes, emocionales e intelectuales, así como las sensibilidades y modos básicos de satisfacer y responder a todas las condiciones en las que vivimos; mientras que la cualidad de la experiencia educativa debe ser agradable y deseable. Por otra parte, la experiencia educativa tiene que poner énfasis en el crecimiento, entendido como el desarrollo físico, intelectual y moral

de los sujetos; en cuanto a la dirección, ésta se refiere a la delimitación de hacia dónde se quiere llegar con tal experiencia (Dewey, 2004, p. 72-79).

La interacción, como el último de los factores que intervienen en la generación de las experiencias educativas de acuerdo con Dewey (2004), es una de las bases más importantes para la educación, por eso merece la pena ahondar un poco más en ella. La interacción, nos dice Dewey (2004), sucede entre agentes externos e internos, es toda una estructuración social de las situaciones en las que se encuentra el sujeto; en ella se transmiten y se comparten experiencias vividas que permiten el aprender de los otros, y en ese aprender existe una forma de vida colectiva.

Tanto las experiencias como los individuos se encuentran inmersos en un contexto social y cultural que intervienen en el desarrollo de las capacidades del ser humano, es decir, la interacción se dirige al contexto sociocultural como uno de los elementos que impregna la formación humana. Por esa razón John Dewey (2004) concibe el ambiente social como el conjunto de condiciones externas que intervienen en el desarrollo de las capacidades humanas. El medio ambiente social ejerce una influencia formativa, generalmente de manera inconsciente, que hace que las acciones humanas se modifiquen, puesto que la sociedad es quien dicta los modos de actuar, ya que incorpora ciertas prácticas y creencias propias del grupo social, a las cuales el sujeto debe integrarse.

Dewey (1998b) menciona que esta influencia inconsciente es tan sutil y penetrante que afecta a todas las fibras del carácter y el espíritu, sin embargo, existen algunas direcciones en las que su efecto es más marcado. En primer lugar, se hallan los hábitos del lenguaje, siendo una necesidad social pues a través del lenguaje se transmite y se comparten ideales. En segundo lugar se encuentran las maneras referidas a las acciones habituales (el ejemplo), que se encaminan a la construcción de la moralidad. Y por último, están el buen gusto y la apreciación estética ejercida desde los espacios físicos en los que el individuo crece, éstas últimas son las normas más profundas de los juicios de valor que son estructuradas por las situaciones en que una persona se encuentra habitualmente.

En consecuencia, la sociedad conjunta ideales individuales y colectivos que adquieren un significado específico, y aunque la influencia del medio ambiente social penetre al sujeto de forma inconsciente, es necesario decir que la vida no es existencia pasiva y por ello el sujeto nunca es pasivo, ya que tiene la oportunidad de contribuir en su medio social, convirtiéndose en un ser activo capaz de compartir y transmitir ideas que van surgiendo

en determinadas acciones. Incluso se convierte en un ser activo en los aspectos intelectuales y morales que la sociedad define, pues el “ambiente social forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos, con propósitos y consecuencias” (Dewey, 1998b, p.24). Por lo cual los individuos están rodeados de un ambiente social en el que actúan, se sienten y se piensan.

En ese ambiente social se encuentra la cultura. John Dewey (1998b) reconoce a la cultura como el cultivo para la apreciación de las ideas, el arte, y los amplios intereses humanos. No obstante, hay que tener presente que definir a la cultura no se limita a lo anterior, pues requiere de un análisis más profundo, en el cual no me detendré pero sí diré que concuerdo con la siguiente concepción de Pérez (2000):

Considero una cultura como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. La cultura, por tanto, es el resultado de la construcción social, y contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. Se expresa en significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones y objetos, sentimientos (materiales y simbólicos) que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad (p. 16, 17).

Por lo tanto, la cultura rodea el crecimiento y el desarrollo humano, determina las posibilidades de creación y desarrollo interno, permite la capacidad de ampliar el radio de acción y la propia percepción de significados, pues se aprende en el intercambio con los demás para obtener puntos de vista distintos y amplios. Cada individuo posee una cultura respecto al contexto en el que vive, mediatizada por su experiencia biográfica. Pérez (2000) la denomina cultura experiencial, la cual es el reflejo de la cultura local, construida a partir de aproximaciones sin alguna elaboración crítica, pues recordemos que el medio social se impregna en el individuo de una forma casi inconsciente. A pesar de

ello, la cultura experiencial es para el individuo la plataforma cognitiva, afectiva y conductual sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de su propia realidad, sus proyectos de intervención en ella, sus hábitos y sus comportamientos cotidianos (Pérez, 2000, p. 199).

Si el sujeto es un ser activo, él es quien incorpora, asimila y modifica las peculiaridades de la realidad que construye conforme a su experiencia. Por ende, los significados, sentimientos y comportamientos también son construidos a partir de su experiencia, enmarcados en un contexto social e histórico, pues cada sociedad desarrolla códigos simbólicos que a lo largo del tiempo los humanos le dan cierta relevancia social y cultural para el desarrollo de la vida cotidiana. La educación en todo caso, tiene como responsabilidad crear ambientes sociales especiales para atender el desarrollo de las potencialidades de los individuos. Al respecto Dewey (1998b) menciona que

la formación educativa de las disposiciones se hace más profunda y más íntima, sin intención consciente, a medida que el joven participa gradualmente en las actividades de los diversos grupos a que pueda pertenecer. Conforme se hace más compleja una sociedad, sin embargo, se hace necesario proporcionar un ambiente social especial que atienda especialmente al desarrollo de las capacidades de los seres inmaduros. Tres de las más importantes funciones de este ambiente especial son: simplificar y ordenar los factores de las disposiciones que se desea desarrollar; purificar e idealizar las costumbres sociales existentes; crear un ambiente más amplio y mejor equilibrado que aquél por el cual el joven sería probablemente influido si se le abandonara a sí mismo. (p. 31)

Es por eso que la educación debe reconocer las condiciones sociales y culturales en las que los individuos se encuentran para poder generar experiencias agradables y significativas (experiencias educativas). Dado que el medio ambiente social da sentido a los hábitos formados, los cuales son apreciados por poseer cierto significado para un grupo social determinado, es necesario que la educación comprenda que a medida que el grupo social se hace más complejo, se incrementan las destrezas adquiridas que se van conformando por las experiencias vividas, las cuales se sistematizan para perpetuar y

darle continuidad a ese grupo social, que define qué aprender, qué ideales y qué hábitos han de formarse.

Por estas razones en la corriente humanista se propone un conocimiento denominado “conocimiento experiencial” que se da a través de la relación personal con el “otro”, y por “otro” me refiero a un (os) individuo (s), un lugar, una cosa o un tema, porque se tiene en cuenta que los individuos no crecen ni se desarrollan de forma aislada sino en la colectividad, es decir, a través de la interacción. El conocimiento experiencial es necesariamente personal y aunque la transmisión de dichos conocimientos no puedan plasmarse en un libro o transmitirse verbalmente porque la palabra es personal y cada quien le da su interpretación, se puede transmitir a través de aspectos no verbales o pre lingüísticos, como son los gestos, el tono de voz, el contacto visual, etc.

El humanismo también considera que el enfoque educacional está centrado en el deseo natural por aprender, ya que el sujeto posee una potencialidad natural para desarrollarse, “siente una necesidad ambivalente por aprender y evolucionar” (Rogers, 1980b, p. 126). De manera que el conocimiento experiencial se va adquiriendo a lo largo del tiempo, se va construyendo y modificando conforme nuestra vida se desarrolla y cambia, es decir, el conocimiento experiencial va de acuerdo al desarrollo de la vida del ser humano. Por lo tanto, las experiencias educativas vividas contribuyen a este conocimiento que tienen una repercusión en nuestra vida.

A esta necesidad natural que tiene el individuo de evolucionar se le denomina tendencia actualizante, “es una tendencia inherente a los seres humanos, la tendencia a desarrollar todas su potencialidades a manera de favorecer su conservación y enriquecimiento” (Arancibia, Herrera, y Strasser, 2009, p. 186). Por ello, el pensamiento debe ser provocado por alguna experiencia educativa que desarrolle las capacidades reflexivas y el deseo de seguir aprendiendo. Un pensamiento reflexivo es el elemento fundamental para la construcción de conocimientos, pues la reflexión es la consecuencia de aquellas ideas que preceden y resultan una de otra, “en todo pensamiento reflexivo hay unidades definidas ligadas entre sí, de modo que acaba produciéndose un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin común” (Dewey, 1998a, p. 8).

Carls Rogers (1980a) plantea que el aprendizaje es experiencial cuando se trata de un aprendizaje activo que apunta hacia la transformación en la conducta del individuo. Es un aprendizaje que genera cambios en la persona y en su medio, a través de un

conocimiento que no se limita a la acumulación de saberes, sino a integrar aquella parte del individuo que expresa su existencia, donde se alcanza una interiorización de la propia experiencia y de los conocimientos pasados. “La orientación de Rogers gira en torno al desarrollo de la personalidad y a las condiciones de su crecimiento existencial, basándose por tanto en los datos provenientes de la experiencia del individuo, concebido como un ser que existe, deviene, surge y experimenta” (Arancibia, Herrera, y Strasser, 2009, p. 177).

Para Rogers (1980a) del concepto de aprendizaje experiencial se deriva el término de aprendizaje significativo, el cual es un aprendizaje que se debe desarrollar mediante la práctica (experiencias educativas) para que el sujeto se enfrente con una realidad identificable, y una vez adquiridos los conocimientos pueda aplicarlos en la vida, no consiste en un simple aumento de conocimientos, sino que entreteje cada aspecto de la existencia del individuo. “El aprendizaje significativo tiene lugar cuando el estudiante percibe el tema de estudio como importante para sus propios objetivos” (Rogers, 1980b, p. 127), lo cual indica que el individuo le otorga al aprendizaje cierto valor y significado que le será útil para la vida, un significado consciente que da paso al pensamiento reflexivo, pues viene de las experiencias previas y resulta ser personal e inacabado.

En resumen, la educación experiencial exige un cambio de la percepción en los sujetos, donde los aprendizajes significativos contribuyan al pensamiento reflexivo para la toma de conciencia en todas las experiencias educativas. Tiene como finalidad formar a los sujetos a partir de su sensibilidad, su imaginación, su creatividad y desarrollar un lenguaje corporal por el cual el individuo puede sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse. La educación tiene que darle continuidad a las experiencias previas y desarrollar los aspectos intelectuales, físicos, espirituales, sociales y culturales, sin separar las potencialidades del individuo: su pensar, su querer y su sentir.

“Es evidente que la educación no se agota en su aspecto intelectual, que hay actitudes prácticas de eficiencia que formar, disposiciones morales que fortalecer y desarrollar, apreciaciones estéticas que cultivar” (Dewey, 1998a, p. 40). Por tal motivo se debe apostar por una formación que no se limite al desarrollo intelectual, sino que desarrolle de forma conjunta y no fragmentada cada aspecto que lo conforma: mente (intelecto), cuerpo (físico) y alma (espíritu); sin olvidar los aspectos sociales y culturales en los que el individuo se encuentra inserto, pues “el ser humano como integridad o entidad total,

única, irrepetible e histórica, es un ser que vive en continua interacción con su medio. (Ferreira, 2009, p. 9)

Es necesario entonces, retomar las nociones sobre la educación experiencial y los elementos de la danza (cuerpo, movimiento, espacio, tiempo, apariencia o forma y la relación espectador-participante), para propiciar una verdadera danza educativa, esto es, una danza que genere experiencias personales y subjetivas, donde el cuerpo sea un elemento fundamental, sensible y capaz de construir y significar la experiencia. En este sentido, se podría decir que la educación experiencial comprende al cuerpo humano como elemento principal porque es donde habita la propia experiencia, pues constituye la forma en que el sujeto se hace presente en el mundo y a sí mismo.

El cuerpo, nos dicen Bárcena y Mélich, (2000), en tanto es humano es vivible, es una construcción simbólica cargada de sentido y se convierte en instrumento sensible, el cual nos permite hacer experiencia de todo aquello que nos acontece. En este sentido, y si se tiene presente en la danza que el sujeto encuentra una relación corporal con su propia existencia, la danza educativa debe contemplar al cuerpo como principal agente educativo. Para ello, es indispensable ver al cuerpo más allá de su carácter objetual, como conjunto de partículas, órganos y sistemas; y hay que pensarlo “como un ingrediente central de toda la existencia biográfica de un individuo” (Bárcena y Mélich, 2000. p 60).

La danza educativa debe privilegiar la vivencia, la experiencia, y el vínculo entre cuerpo e interioridad. Sin cuerpo no hay existencia, pues el “yo” está corporizado, y toda experiencia es subjetiva con relación al cuerpo, por ende, la danza educativa implica ser cuerpo. Al respecto Gómez, Gallo y Planella (2018) mencionan que

reconocer la dimensión simbólica del cuerpo en la educación es comprender que él anuncia las formas de experiencia con el mundo y con sí mismo, de esta manera, el lenguaje poético del cuerpo es sentido, sensación, afección, percepción, pasión, voluntad y deseo y puede afirmarse que el cuerpo es el lugar de la irrupción del acontecer (p. 189).

Dallal señala que dentro de los elementos de la danza, la cultura del cuerpo es uno de ellos. Desde la educación experiencial el cuerpo es un constructo social y cultural, cargado de simbolismos en el que se encuentran nuevos sentidos y significaciones.

Gracias a la dimensión simbólica los seres humanos construyen y significan los movimientos corporales que reflejan el contexto social y cultural al que pertenecen. Somos simbólicos porque en el sentido más amplio, “el símbolo es un artefacto cultural que hace posible dar cuenta de la cuestión del sentido” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 66), por lo tanto, el cuerpo posibilita manifestar una interrelación entre lo exterior y lo interior. La danza educativa propicia ese medio ambiente social especial del que John Dewey nos hablaba para desarrollar las capacidades de los individuos, los hábitos que son apreciados dentro de la sociedad, y los movimientos valiosos para un grupo social específico.

Sobre el movimiento se puede decir que éste no es ajeno al cuerpo humano. Si el individuo está en constante cambio, los movimientos también lo están, es un fenómeno de adaptación, ya que el sujeto va adaptando sus movimientos conforme va creciendo. Una danza educativa debe desarrollar movimientos conscientes, voluntarios, con una finalidad y con un sentido que permitan hacer una lectura simbólica del cuerpo, porque “en el movimiento corporal hay un lenguaje que simboliza, expresa y significa; las prácticas corporales nos enseñan a pensar con el cuerpo” (Gallo, 2014, p. 211, 212). Dichos movimientos cargados de significación se dirigen hacia la existencia de los sujetos y al desarrollo de movimientos más elaborados y complejos, poniendo en juego al pensamiento reflexivo.

En cuanto a la forma o la apariencia, este elemento adquiere importancia para la danza educativa porque a partir de él, los individuos le dan un sentido y una significación a sus movimientos y a la obra dancística y por lo tanto se le puede otorgar un sentido a la propia experiencia. Los humanos somos seres creadores, capaces de otorgar un sentido a las experiencias y reconstruirlas, pues el sentido es esencial a la vida humana, “es conciencia del hecho de que existe una relación entre las diversas experiencias que podemos hacer como seres activos en el mundo” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 60). Es por ello que la danza educativa no tiene que limitarse a aprender formas corporales, trazos o desplazamientos, sino que debe buscar transmitir la experiencia dancística donde los individuos la recreen y sean capaces de descubrir y construir conocimientos significativos. La forma o la apariencia no se limita al movimiento corporal, sino a toda significación de la experiencia dancística.

El cuerpo siempre está rodeado de un espacio creando una esfera (imaginaria) con sus extremidades corporales y sus movimientos, Laban lo denomina “kinesfera”, de la cual

el individuo nunca puede salir. Para la danza educativa el espacio no sólo es un elemento físico, es un elemento crucial que relaciona al cuerpo con su existencia terrenal que hace estar y ser al individuo, posee un sentido para quien realiza la práctica dancística. El espacio físico se convierte en un espacio educativo porque ahí se dan las distintas relaciones e interacciones entre las personas implicadas, siendo un lugar para la socialización e intercambio de experiencias, de aprendizajes y de conocimientos. Gracias a que el individuo ocupa un espacio puede desarrollar una conciencia espacial y de orientación.

La danza educativa también debe comprender al tiempo desde su aspecto cualitativo, éste es el que le da significación a la experiencia dancística. Cada fenómeno que transcurre tiene una duración específica con una estructura propia y son percibidos de distintas formas. Con ello, el carácter cualitativo del tiempo influye en lo que se desea hacer perceptible a través de los movimientos físicos, y de los “movimientos internos (acciones planificados, anticipadas o reconstituidas por la memoria)” (Fuentes, 2006, p. 260). Dentro de este elemento se encuentra el ritmo, y ambos manifiestan sus caracteres esenciales que dan sentido a la experiencia. Por lo tanto, la danza educativa tampoco se limita al aprendizaje de los ritmos musicales, sino que busca desarrollar a través de éstos una conciencia de las sensaciones motrices que fortalezca los sentidos kinestésicos.

Por último, la relación entre el espectador-participante se traslada al proceso de enseñanza-aprendizaje. El vínculo que se establece entre quien enseña y quien aprende es un proceso dinámico y dialógico; el aprendiz es un espectador pero al mismo tiempo es participante, puesto que es un ser activo capaz de transformar su práctica y su aprendizaje. Si bien en la enseñanza de la danza se encuentra la figura del profesor, en las experiencias educativas el factor de interacción es importante, ya que los individuos aprenden de los demás y con los demás, no sólo de la figura de quien enseña. Todos los agentes son al mismo tiempo espectadores y participantes, aunque no se den cuenta están aprendiendo y reconstruyendo sus experiencias a partir de esa interacción.

Para finalizar, sólo resta decir que la educación experiencial no debe basarse en la imitación ni en la repetición, sino que debe generar experiencias agradables y deseables, acompañadas de la expresión de lo sensible, de ese “algo” que nos pasa por el cuerpo, que nos atraviesa, que nos afecta y que nos transforma. En ese sentido, la danza es educativa precisamente porque es una experiencia que integra aprendizajes viejos con

aprendizajes nuevos para dar paso a una transformación. La danza es educativa porque “algo (nos) pasa, (nos) conmueve, algo (nos) ocurre en términos de intensidad y resonancia, y se constituye en un acontecimiento en la medida que genera sentido porque le otorgamos valor a las cosas que (nos) pasan o aquello que sentimos cuando bailamos, danzamos” (Gallo, 2014, p. 204).

La danza es educativa porque tiene una intencionalidad, la de ejercitar la creatividad, pero sobre todo de transformar la existencia del sujeto, su forma de estar en el mundo, de percibir su intimidad y de darle un significado a su cuerpo. Es importante mencionar que para que una danza sea educativa se tiene que poner énfasis en la contribución que hace la danza en la formación de los sujetos, y no sólo en lo artístico. Aunque la danza requiere de una técnica, no se limita a ser un ejercicio, un arte o una práctica, sino que es toda una experiencia educativa que se realiza con diferentes formas de expresión de lo sensible, que nos enseña a aprender a mirar, escuchar, tocar, imaginar, desear y crear, puesto que lo sensible pasa a ser algo que se siente, se percibe y se mira.

CAPÍTULO 3. DANZA Y FORMACIÓN INTEGRAL: CUESTIONES METODOLÓGICAS

Existen estudios e investigaciones sobre la danza que conjuntan aspectos artísticos y educativos, y que retoman las cualidades educativas que la danza posee para la formación integral de los sujetos. Varios de estos trabajos retoman las concepciones que se tienen sobre el cuerpo y algunos componentes de la danza. Para dar cuenta de estos estudios, a continuación se describen algunos de ellos, caracterizándolos desde la pedagogía, y enfatizando la relación que establecen entre la danza y la formación integral, a partir del desarrollo de las dimensiones humanas a través de la danza.

3.1. Danza, formación integral y extensión universitaria: estado del arte

Un primer trabajo que aborda la relación entre danza y formación integral es el de Dávila (2019), quien considera a la danza como una vía para la formación de seres integrales, retomando al cuerpo y a la propia experiencia humana, pues a partir de ellos el individuo puede percibir sensaciones y movimientos. Dávila (2019) concibe a la danza como una herramienta pedagógica con alto valor formativo, pues, desde su perspectiva, la danza permite

aproximar al aprendiz al mundo del arte, al tiempo que su práctica continua y sistemática se convierte en un espacio óptimo en el cual trabajan dimensiones tan complejas como corporalidad, espacialidad, autoconocimiento, autocontrol, todo por intermedio del disfrute y la exploración de su cuerpo y su creatividad. De esta manera se posibilita el desarrollo de habilidades personales relacionadas con la autonomía, fortalecimiento de la autoestima y una mejor disciplina que se refleja en su vida diaria (Dávila, 2019, p 789).

Para Dávila (2019) el cuerpo es el principal elemento de la danza y de toda experiencia humana, es por ello que concibe al cuerpo como un instrumento capaz de comunicar y expresar; y reconoce que tanto el cuerpo como la experiencia humana deben considerarse como un todo, ya que somos seres completos. En palabras de Dávila (2019), "la danza resulta ser un medio óptimo para promover la educación integral, ya que es viable en la construcción de un ser humano que está en conexión con su propio cuerpo, sin embargo

la danza tiene que asumirse como una actividad lúdica y libre, que permita la expresión y vivencia de sentimientos, movimientos, relaciones y creatividad (p. 788)

En esa misma línea, Revuelta (2015), en su tesis de licenciatura, plantea un enfoque holista de la danza, al considerarla como un conjunto no dividido que retoma todas las facetas de la experiencia humana dentro de esta práctica artística. Es por ello que el cuerpo en la danza va ligado a las emociones y ambos son aspectos dinámicos, necesarios para fomentar la capacidad de conectar mente y cuerpo, los cuales, en conjunto, son la primera fuente de conocimiento, teniendo como resultado al cuerpo como una vía de comunicación y de expresión. Revuelta (2015) sostiene que un cambio en la educación con “perspectiva integral, promueve tomar conciencia del cuerpo, además del descubrimiento de las capacidades y posibilidades de él.” (p.14)

Revuelta (2015) también menciona las contribuciones educativas que tiene la danza, retomando como elementos centrales al cuerpo y al movimiento. El movimiento en la danza debe utilizarse con el propósito de sentir el propio cuerpo y descubrirse; además, en la danza se trabaja la coordinación, la musicalidad, la tonicidad y la flexibilidad. Se enfatiza en que “la danza es algo que todas las personas podemos practicar pues desde esta óptica es movimiento, y el movimiento es algo natural que existe en la vida.” (Revuelta, 2015, p. 12). Todo ello contribuye a la formación de los sujetos desde distintos niveles:

- Nivel orgánico-funcional. La danza promueve la conciencia de procesos orgánico-funcionales tales como la respiración, la relajación física y mental, reduciendo la tensión y el estrés.
- Nivel cognitivo-emocional: porque supone una toma de conciencia a nivel personal, pues el proceso que se da en el momento de bailar favorece la escucha interior y nos lleva posteriormente a una reflexión de las propias emociones, lo que permite la construcción del esquema corporal, ya que a través del movimiento se puede conocer nuestro cuerpo y podemos aceptarlo, y contribuye a la mejora del autoestima.
- Nivel cognitivo e intuitivo: favorece directamente la creatividad y la espontaneidad para resolver conflictos en el espacio dancístico. Además que la danza libre conlleva la improvisación.

- Nivel social: La danza posibilita trabajar las relaciones sociales y enfocarlas de manera positiva, por ser una actividad colaborativa y cooperativa que fomenta un espacio de integración, y desarrolla por lo tanto, relaciones igualitarias basadas en el respeto y la tolerancia. Esto implica llevar a la práctica destrezas y habilidades sociales positivas tales como la empatía, el respeto, la colaboración y el trabajo en equipo. Todas ellas, clave para la mejora de las relaciones interpersonales (Revuelta, 2015).

Quintana (2019) también hace referencia a las posibilidades que la danza tiene respecto a la formación de los sujetos, pues en su artículo “La Danza en las dimensiones del ser humano y los contenidos escolares”, concibe a la danza como una estrategia vinculada a aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos. Desde su perspectiva, la danza brinda un sin fin de posibilidades para el desarrollo de las distintas dimensiones del ser humano, pues posibilita la construcción y deconstrucción de las experiencias, es decir, la danza tiene un efecto integrador, ya que al estar relacionada directamente con el cuerpo, el espacio y el tiempo, estimula capacidades motrices, espaciales, expresivas, cognitivas, psíquicas y sociales. Según Quintana (2019), las dimensiones que desarrolla la danza son vistas desde las siguientes funciones:

- Función de conocimiento, tanto de sí mismo como del entorno.
- Función anatómico-funcional, mejorando e incrementando la propia capacidad motriz y la salud.
- Función lúdico-recreativa.
- Función estética y expresiva.
- Función catártica y hedonista, que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones.
- Función afectiva, comunicativa y de relación (p. 98).

De igual forma Ibarra (2018) menciona que la danza incide en la construcción, formación y socialización del sujeto, partiendo de la definición de danza como una actividad motora en la que se ven involucrados los sentidos. Por lo que la danza está ligada al desarrollo de habilidades y destrezas motrices y lúdicas, así como al desarrollo de la coordinación, percepción, creatividad, memoria, expresión y comunicación. Ibarra (2018) especifica que estas habilidades y destrezas parten del reconocimiento del propio cuerpo, del manejo de espacios y de diferentes materiales.

Todas estas investigaciones conciben a la danza como un medio de expresión, ya que en ellas el elemento principal es el cuerpo, y concuerdan en que éste es el instrumento principal de la danza, el cual es capaz de comunicar, expresar, significar, de construir conocimientos y de habitar la experiencia. Cabe mencionar que en ninguno de estos estudios se desarrolla la función que tiene cada elemento de la danza en cuanto a la formación de los sujetos. Sin embargo, se encontró en la tesis de Zapata (2016) algunos de los elementos de la danza vistos desde la pedagogía. Estos elementos son: movimiento, espacio y tiempo, los cuales no pueden segregarse ya que posibilitan la construcción de toda una experiencia educativa.

Al igual que las y los autores ya mencionados, Zapata (2016) considera que el cuerpo es un lugar expresivo de las sensaciones humanas; expresión que se da mediante una configuración de técnica y estética dancística, por lo que el cuerpo también es creador de simbolismos. En consecuencia, la danza posibilita esa experiencia de vivir el cuerpo, que dota una conciencia de lo que se vive y se siente. En el caso del movimiento (elemento indispensable en la danza que va íntimamente ligado al cuerpo), Zapata (2016) menciona que el cuerpo en la danza es lo que se experimenta al moverse, por lo que el movimiento estimula la mente y forma parte del pensar, sentir y hacer.

Zapata (2016), al conjuntar la pedagogía con la danza, considera que ambas han sido espacios que permiten la interacción e integración de diversos saberes que pueden ser compartidos. Así, la danza es un espacio pedagógico, por ser un lugar donde se puede reflexionar, entender y conocer, un lugar en el que se constituye o se transforma la propia experiencia. Por lo tanto el espacio en la danza es aquel que habita al sujeto en movimiento, es el lugar que ocupa el sujeto desde su realidad, y el lugar donde se dan las relaciones interpersonales. En palabras de Zapata (2016), la danza, como espacio pedagógico, permite pensarnos “siempre como un complejo ser que es capaz de crear conciencia y conocimiento mediante un lugar en cual la experiencia no esté solo coartada a lo que los ojos pueden ver y mi mente es capaz de percibir sino que es ese espacio en el que somos un todo” (p. 80).

Respecto al tiempo, Zapata (2016) sostiene que éste da cadencia a la obra dancística, por lo que el tiempo da la posibilidad de que el cuerpo vivencial perciba la sucesión, la periodicidad y el ritmo. Este último es el lapso de movimientos consecutivos, ya que cada movimiento se caracteriza por su extensión en el tiempo, dando una forma particular de

ser interpretada. Zapata (2016) concluye que al habitar y vivir el cuerpo, también se habita el espacio y el tiempo, de forma que el cuerpo es capaz de sentir y actuar. Por lo cual, la danza es una vía para dejar de dualizar a la educación en mente-cuerpo, pues somos un “ser” que posibilita “el encuentro real de corporeidades y razones” (Zapata, 2016, p. 78).

Lo expuesto en los párrafos previos es para dar cuenta de las investigaciones que piensan a la danza como un medio de formación integral; investigaciones que consideran al cuerpo como elemento fundamental y –aunque en algunas de ellas se mencionan las dimensiones humanas que la danza puede desarrollar– están enfocadas a un espacio particular que es la escuela, y encaminadas a atender una población específica: niños y adolescentes, dejando a un lado a la población en general y, sobre todo, a la educación que acontece fuera del contexto escolar; en este sentido, se podría decir que son escasas las investigaciones que hablan de la danza dentro de la extensión y difusión de la cultural con el fin de promover una formación integral entre las y los estudiantes del nivel superior, es por ello que se hace necesario mencionar algunos estudios que consideran la danza dentro de la extensión universitaria.

Uno de esos estudios que vinculan la danza con la educación superior es el libro “Estudios sobre la danza en la Universidad”, coordinado por Diego Carrera (2009), en el cual, a pesar de que no se habla del vínculo que puede existir entre la danza y la educación superior, sí se considera que las artes son formas de conocimiento y creación que se pueden construir en el ámbito universitario con el desarrollo de la enseñanza, la investigación y la extensión de las artes. Se resalta también, la necesidad de mirar las experiencias estéticas para una formación integral, ya que tiene injerencia en la creación humana, sobre todo en aspectos personales, individuales y sociales. La danza, al ser considerada primeramente como un arte, se introduce en la educación superior, y permite que la experiencia estética contribuya a la formación integral de los sujetos.

En el citado libro, Miranda (2009) afirma que en el desarrollo de las funciones universitarias, la experiencia estética no tiene que estar separada de la integralidad del sujeto, pues constituye una dimensión de posibilidades individuales no sólo racionales, sino también emocionales, afectivas, sensibles y cognitivas, que constituyen la complejidad subjetiva de las personas (p. 20). Del mismo modo, Ferreira (2008) confirma la importancia de la danza en la educación superior, ya que considera que las universidades se encuentran alejadas de la vivencia del propio cuerpo. En opinión de esta

autora, la educación superior es una “educación en la cual se busca un individuo eficiente y preparado para el mundo laboral, principalmente en función de los contenidos de la especialidad, [y] se deja de lado la importancia del cuerpo como medio obligado de expresión y comunicación” (Ferreira, 2008, p 11).

Para Ferreira (2008) los elementos centrales de la danza son el cuerpo y el movimiento; donde el cuerpo tiene la capacidad de expresarse a través de los movimientos conscientes, intencionales y significativos en un determinado espacio y tiempo. Es decir, en la danza el movimiento debe evidenciarse desde la corporeidad para poder expresar acciones que implican el desarrollo de las dimensiones humanas, por lo que a través de la danza se pueden desarrollar capacidades motoras, sociales, afectivas y cognitivas, ya que permite el desarrollo de la percepción, la memoria, la afectividad, la emoción, el raciocinio y el pensamiento crítico.

Así, la danza permite dejar a un lado el dualismo, aún existente en la educación, entre mente-cuerpo y alma-cuerpo. Ferreira (2008) tiene claro que se debe cambiar de paradigma y ver al cuerpo como la “vivencia del hacer, sentir, pensar, comunicar y querer” (p. 13). Por tal motivo la educación superior debe considerar al cuerpo y su vivencia como elementos primordiales, y tiene la obligación de promover una formación integral, esto es, una formación para la vida en función del desarrollo de las personas (Ferreira, 2008, p. 9). Sin embargo, y a pesar de que se menciona la necesidad de incluir la danza en la educación superior, no se mira a la extensión universitaria como una ruta viable.

Por su parte, Lindo De las Salas (2015) desarrolla una metodología planteada desde el enfoque crítico, que visualiza los procesos formativos de la danza desde distintos escenarios. En el plano educativo conjunta dos nociones de la danza; la primera, como expresión artística, donde los sentimientos y emociones pueden ser expresados a través del cuerpo; la segunda, como educación motriz, siendo la danza una expresión física con un carácter estético que requiere de un entrenamiento, preparación y exigencia corporal. Al asumir esta concepción de la danza se necesita poner énfasis en los procesos formativos, pues la danza involucra lo corporal, lo espiritual y lo físico, y con ello se establece “una relación integral en la que la mente y el cuerpo son considerados como una unidad que se complementa” (Lindo De las Salas, 2015, p. 21).

Entre los procesos formativos que Lindo De las Salas (2015) describe, se encuentra el proceso de formación para recrearse a través de la danza. Este proceso se da en las universidades, dentro de ciertos programas que ofrecen esta práctica con el fin de propiciar la recreación tanto de estudiantes como de la población en general que tal vez no contemplan la práctica de la danza como un ejercicio profesional. Es aquí donde la danza se incorpora a la extensión universitaria, pues Lindo De las Salas (2015) afirma que la formación para la recreación a través de la danza, comprende a las instituciones públicas y privadas que ofrecen programas formativos y culturales, los cuales abarcan desde cursos y talleres de danza, hasta la oportunidad de pertenecer a un grupo de danza dentro de la institución.

Lindo De las Salas (2015) hace una crítica a este proceso formativo, pues sostiene que los programas se organizan y se ejecutan con un carácter lúdico y recreativo, cuyo único propósito consiste en brindar una forma de distracción, recreación y de sana diversión a sus estudiantes, desprovistos de cualquier responsabilidad en el ejercicio de una técnica en particular. Al contrario de esta autora, Kleen y Campos (2016) presentaron en la Revista digital UNAM, un artículo que tiene por nombre “Danza como un proceso de vida en los jóvenes”, en él, se presenta el proyecto denominado “Dánsika”, realizado desde la difusión de la cultura, el cual pretende evidenciar que la danza, en el ámbito de la difusión cultural, no sólo es de carácter lúdico y recreativo, sino que fomenta la formación integral de los sujetos. Este artículo es el único que conjunta danza, formación integral y difusión cultural.

Kleen y Campos (2016) sostienen que la danza permite establecer nuevos canales de comunicación e interacción, ya que funge como catalizador de emociones y expresiones, capaz de cultivar una sensibilidad que conlleva a conocerse a sí mismo y a contar con criterios más amplios que permiten tener diferentes perspectivas de ver la vida. Kleen y Campos (2016) enumeran los beneficios de la danza al señalar que ésta:

- Regula la memoria, la coordinación motriz y los estados de ánimo.
- Favorece el desarrollo de relaciones sociales y previene el desencadenamiento de afecciones como la depresión.
- Refuerza patrones mentales de movimiento y coordinación con cada uno de los movimientos aprendidos.
- Fortalece el sistema cardiovascular y músculo esquelético.

- Favorece la concentración, la atención, el desarrollo del proceso cognitivo y reacciones más rápidas, así como la formación de nuevas interconexiones neuronales.

Kleen y Campos (2016) afirman que “cuando un estudiante explora las posibilidades de movimiento y toma conciencia de su corporalidad, logra una mejor conexión con sus sentidos y con su interior, lo que le permite reconocerse y lograr un perfecto vínculo entre su cuerpo, mente y espíritu” (p.2). La danza, en el ámbito de la difusión cultural, posibilita la formación integral, pues desde el marco jurídico de la universidad se busca que el individuo pueda ejercer sus capacidades humanas, fortalecer su sentido de pertenencia y amor a la patria, fomentar el gusto por la investigación e innovación, e impulsar la creación artística (Kleen y Campos, 2016).

La importancia de este artículo es el énfasis que se le da a la danza dentro de la difusión de la cultura, al señalar que “existe un compromiso de impactar a la comunidad y a la población universitaria, así como fomentar el desarrollo profesional y estimular la creación e investigación de la danza en sus diversas manifestaciones” (Kleen y Campos 2016, p. 5). Con lo anterior, se hace necesario que las IES ofrezcan opciones para acercarse a la danza, no sólo para aquellos que quieren ser profesionales en esta disciplina, o para un público joven, sino también para el público en general y de distintas edades.

Considerando la poca investigación que se ha desarrollado en torno a la relación entre danza, formación integral en la educación superior y difusión cultural, esta tesis –como ya se ha expuesto en la introducción– se centra en las aportaciones de la danza a la formación integral de quienes la practican en el marco de la extensión universitaria. Nuestro interés consiste en resaltar a la danza como una experiencia educativa que no se limita a aprender ritmos y formas corporales, sino que va más allá de la técnica, donde existe una preocupación por el cuerpo y donde el sujeto encuentra una relación con su propia existencia.

La danza que aquí se prioriza es aquella capaz de desarrollar una conciencia de las sensaciones motrices y de generar un vínculo con su interioridad, pero también aquella que transforma, que permite percibir la propia intimidad y darle significado al cuerpo y sus movimientos. A través de este tipo de danza el sujeto se dirige hacia la resignificación y transformación de sí mismo, hacia la forma de ser, estar y sentir en un determinado contexto. Por lo tanto, la danza es una experiencia educativa que favorece a la formación

integral de los sujetos, puesto que desarrolla mente, cuerpo, alma y aspectos socioculturales.

Esta danza requiere de práctica, de sistematización y de un ejercicio constante en el que los sujetos eligen tanto qué danzar, como la forma de ir construyendo espacios funcionales y apropiados para su actividad, espacios que se abren desde la educación superior, como parte del cumplimiento de su tercera función sustantiva: la extensión y difusión de la cultura.

3.2. Enfoque metodológico

El marco metodológico que da sustento a esta investigación es de corte cualitativo. La investigación cualitativa es aquella que trata de describir y comprender los significados de un grupo social en específico. Teniendo en cuenta esto, el enfoque cualitativo es el que se adapta a esta investigación, en tanto el objetivo general, como ya se expuso, es conocer los significados que adquiere la danza en la formación integral de los sujetos desde la difusión y extensión de la cultura. Para comprender mejor qué es la investigación cualitativa, a continuación se describen, brevemente, algunas de sus características generales.

“La investigación cualitativa se define por considerar la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma” (Rodríguez, 1996, p. 35), y considera que no existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas. Gurdíán (2007) menciona que la investigación cualitativa se relaciona con el descubrimiento más que con la comprobación de hipótesis, pues es un diseño flexible donde la construcción del conocimiento es continua y emerge de las interacciones con los otros o con la situación.

La investigación cualitativa ve a su objeto de estudio en la totalidad; no lo fragmenta porque lo considera como un todo integral, en el que todas las perspectivas son valiosas. Por eso la presente investigación considera estudiar las múltiples realidades desde el contexto natural, tal y como sucede, intentando interpretar y dar sentido a los fenómenos observados, de acuerdo con los significados que tienen las personas implicadas. Según Gurdíán, (2007), cada descubrimiento o hallazgo se convierte en un nuevo punto de partida para la investigación, y estos hallazgos se validan por medio de un análisis

detallado y profundo, por consenso intersubjetivo o interpretación, generando un sentido compartido de evidencias.

Por otra parte, en la investigación cualitativa no se parte de una teoría preestablecida, sino que, conforme avanza la investigación, se construye el conocimiento dependiendo de las experiencias, opiniones y significados de los sujetos. Por esta razón, una investigación cualitativa debe considerar a todos los agentes inmersos, y a la subjetividad como una de las principales fuentes de conocimiento, dado que “el conocimiento es producto de la actividad humana y, por lo tanto, se construye colectivamente, además al ser un producto no puede desprenderse de su dimensión histórica” (Gurdián, 2007, p.67).

Como cualquier investigación, la investigación cualitativa requiere de vías para aproximarse a la realidad, es decir, necesita de una metodología, esto es una forma particular de enfocar “los problemas, interrogantes o situaciones [a los que] les buscamos las respuestas.” (Gurdián, 2007, p. 68) La metodología también “comprende el procedimiento, la identificación y selección de las fuentes de donde vamos a obtener la información” (Gurdián, 2007, p. 68). Los métodos de la investigación cualitativa tienen un carácter emergente, por lo que se van construyendo conforme avanza la investigación, y replantea la relación sujeto-objeto, haciendo de ésta una integración dialéctica entre sujeto-objeto.

La investigación cualitativa también recurre a diversas técnicas, instrumentos y estrategias para recolectar y analizar información. En este sentido, la investigación cualitativa se caracteriza por “la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de la investigación” (Rodríguez, 1996, p. 35). Asimismo, la investigación cualitativa es un campo interdisciplinar y transdisciplinar, por lo que cruza diversas ciencias y disciplinas, ya sean éstas ciencias “exactas”, ciencias sociales o humanidades.

Con base en las características del enfoque cualitativo aquí esbozadas, afirmamos que la presente investigación está en concordancia con cada una de ellas. Por lo que en las siguientes páginas describiremos aspectos puntuales en torno a cuestiones epistemológicas y metodológicas; así como las técnicas e instrumentos a utilizar para el desarrollo de esta tesis.

3.2.1 Fenomenología

Un paradigma epistemológico recurrente en la investigación cualitativa es el fenomenológico, al que se adscribe la presente investigación. Este enfoque parte de la propia experiencia y vivencia de los sujetos, e intenta abarcar el fenómeno en su conjunto, sin aislar variables, ni definir las operacionalmente. La corriente fenomenológica tiene sus raíces en Husserl, quien pone a la subjetividad como el punto de partida de la razón, pues el énfasis está puesto sobre lo individual y la experiencia subjetiva. Gurdián (2007) menciona que la fenomenología es un “modo de ver” que se centra en descubrir la esencia de los fenómenos, los rasgos esenciales de la experiencia y lo experimentado; para esta autora, la fenomenología “es el estudio de un fenómeno tal y como es percibido, experimentado y vivido por una persona” (p. 150).

“La fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, [y] lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia” (Rodríguez, 1996, p. 42), pues la realidad o las realidades son validadas por lo experimentado y comprendido por el sujeto individual. De acuerdo con Bolio (2012), se menciona que en la perspectiva fenomenológica el “yo” no es el ser humano que se encuentra como una cosa entre las demás, sino es un ser que está dotado de una vida de conciencia, que tiene vivencias, conformado con sus propios recuerdos, deseos y sentimientos. En este sentido, el sujeto conoce y se conoce como un objeto de conocimiento de su propia conciencia; conciencia dada en gran medida al vivir su propia historia.

Por lo tanto, la fenomenología, según Bolio (2012), no busca contemplar al objeto mismo, sino la forma en la que el objeto es captado por el sujeto (“yo”) desde su intencionalidad, y puesto en perspectiva en tiempo y espacio. Por lo que el mundo externo no debe tratar de verse como un conjunto de hechos considerados comprensibles por sí mismos, sino como lo percibido y lo que debe validarse desde la propia percepción, puesto que el sentido y el significado del mundo es una formación subjetiva, en la que el mundo vale para quien lo experimenta. El mundo puede describirse a través de los sentidos y de la propia percepción, ya que en este mundo existe el “yo”, también visto como cuerpo, el cual, como las demás cosas, ocupan un tiempo y un espacio, pero nunca es un cuerpo pasivo.

Al respecto, Maurice Merleau-Ponty (1945) menciona que toda experiencia acontece en el cuerpo y está dotada de un sentido que la hace ser siempre distinta, ya que toda experiencia es atravesada tanto de estímulos externos como de estímulos internos. Los primeros entran al cuerpo referidos como una cualidad externa de “algo”, aquella propiedad que posee el objeto; y los segundos ponen en juego a la mente y a la conciencia. Gracias a la interacción de ambos estímulos se permite la integración entre lo físico y lo psíquico, pues existe un encuentro que hace que la experiencia sea preceptiva y esa percepción siempre regresa de forma diferente a como penetró en el cuerpo (Merleau-Ponty, 1945).

Es por ello que la percepción no sólo es la captación de aquella cualidad externa sin significado alguno, sino que la percepción abarca los significados y el sentido que el sujeto le da a esa determinada cualidad. De tal manera que la percepción adquiere siempre una significación diferente porque va a depender de la propia posición del cuerpo, siendo éste un nudo de significaciones que se van dando en la práctica y se renuevan con los datos sensibles.⁶

La fenomenología de Merleau-Ponty (1945) asume que el sujeto es cuerpo, y éste es la potencia del mundo natural y cultural que hace posible cualquier experiencia, ya que el mundo está compuesto por un conjunto de percepciones e intenciones prácticas que se presentan o que existen en cuanto suscitan en el sujeto pensamientos o voluntades. Es por esta razón que ni el sujeto ni el cuerpo pueden ser concebidos como meros objetos. Si bien el sujeto es receptor de estímulos externos porque se encuentra inmerso entre tantas relaciones objetivas, éste posee la capacidad de experimentar el cuerpo que le brinda múltiples sensaciones, que lo hacen ser un medio de expresión latente de toda experiencia y un conjunto de significaciones vividas (Merleau-Ponty, 1945).

En consecuencia, la fenomenología de Merleau-Ponty considera que existe una relación indisoluble entre el cuerpo, el espacio, el movimiento y el tiempo. Estas dimensiones, explica el filósofo, “se relacionan unas con otras de una manera original: no están desplegadas unas al lado de otras, sino envueltas las unas dentro de las otras” (Merleau-Ponty, 1945, p.119). Por lo que el cuerpo nunca es pasivo, ya que asume activamente

⁶ De acuerdo con Merleau-Ponty (1945), lo sensible se refiere a aquello que se capta a través de los sentidos, no basados únicamente en las funciones fisiológicas pues no es un efecto inmediato del estímulo exterior. Más bien lo sensible es “algo” que nos afecta, que parte de la vivencia de uno mismo, y es el análisis que descubre cada significación que habita una determinada cualidad externa.

estos tres elementos (espacio, tiempo y movimiento), con los que establece una relación para poder comprenderse y construir significaciones a partir de sus experiencias, porque recordemos que las experiencias vividas, que son el centro de la fenomenología, siempre son distintas.

La fenomenología de la percepción desarrollada por Merleau-Ponty, sirvió de referencia para Van Manen (2003), quien propuso cuatro temas existenciales básicos en la fenomenología: espacio vivido o espacialidad, cuerpo vivido o corporeidad, tiempo vivido o temporalidad, y relación humana vivida o relacionalidad, a este último también se le conoce como comunidad. Estos temas son una especie de guía para reflexionar en el proceso de investigación, y aunque son temas a los que debemos prestar atención porque mediante ellos el ser humano experimenta el mundo, hay que mencionar que no todos los seres humanos lo experimentan del mismo modo.

Para Van Manen (2003), el espacio vivido o espacialidad es el espacio en el que uno se encuentra y que afecta el modo en el que nos sentimos, dicho de otra forma, es el espacio sentido. Respecto a la espacialidad, Merleau-Ponty (1945) dirá que el cuerpo y la percepción cobran un papel fundamental en el espacio objetual, pues a través de ellos se significa una experiencia. Es así que, en tanto se habita el cuerpo y el espacio, la percepción del espacio se modifica, pues los modos de experiencia y los datos psíquicos del ser humano ponen en juego las emociones, los deseos y las actitudes corpóreas. Es por ello que en una investigación cualitativa de corte fenomenológico, resulta útil preguntar sobre el espacio vivido que proporciona un significado para cierta experiencia.

El cuerpo vivido o corporeidad hace referencia a que “siempre estamos de una forma corpórea en el mundo” (Van Manen, 2003, p. 121). El cuerpo no es un simple objeto, el cuerpo habita un espacio y un tiempo, que está conformado de significaciones vividas. Merleau-Ponty (1945) establece que el sujeto, en tanto que es un ser activo, es un ser capaz de experimentar su cuerpo, dando la posibilidad de ser un cuerpo tocado y tocante, ya que el cuerpo humano se conoce a través de la vivencia o de distintas experiencias que generan múltiples sensaciones. La corporeidad, por lo tanto, requiere de la toma de consciencia global sobre la postura que adquiere el cuerpo en un mundo intersensorial, es una forma de expresar que “mi cuerpo es del mundo”.

El tiempo vivido o temporalidad es el tiempo subjetivo, es la forma temporal de estar en el mundo. El tiempo vivido es la relación entre el pasado, presente y futuro, gracias a ello

pensamos en el “ser” y en el “estar”, cuestiones que le dan un sentido a la vida. “La temporalidad se temporaliza como futuro que va al pasado viniendo al presente” (Merleau Ponty, 1945, p. 428), es lo que nos conforma como sujetos, ya que las experiencias dadas por la propia vivencia del cuerpo van y vienen a través del tiempo vivido, es decir, estamos y somos vivencia.

Según Van Manen (2003), la relacionalidad o comunidad, se refiere a las relaciones vividas que se mantienen con las y los demás en un determinado espacio; es así como podemos entrar en contacto con un mundo visible que nos permite mirar al “otro”, como un ser que habita su cuerpo y su espacio; espacio que es compartido por los demás sujetos. Van Manen deja a un lado el mundo objetual, puesto que el “otro” no es un objeto más que nos rodea, no es un fragmento del mundo, más bien es un lugar o una visión del mundo, que junto con la relación interpersonal forman un tejido social. Es así “que estamos en contacto por el solo hecho de que existimos, y [...] llevamos atado en nosotros [ese tejido social] antes de toda objetivación” (Merleau-Ponty, p. 373).

Considerando lo expuesto en los párrafos previos, se puede decir, junto con Fuster (2019), que la fenomenología se enfoca en las vivencias, y destaca el sentido que envuelve lo cotidiano y el significado del ser humano, debido a que hace de la existencia y de la experiencia vivida el núcleo de sus planteamientos. La fenomenología, por tanto, es sensible a la problemática desatada en torno al mundo de la vida. En ese sentido, una investigación cualitativa planteada desde este paradigma, es un estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, y de la propia cotidianidad, que permite pensar e investigar distintos campos de estudio, entre ellos el educativo.

La fenomenología en la educación, da la posibilidad de ver la formación humana que muestra las vivencias subjetivas y posibilita la articulación en el análisis de la complejidad de los problemas humanos, precisamente porque permite dar cuenta de las experiencias subjetivas, poniendo al ser humano como punto central para la construcción del conocimiento. Por eso, este paradigma se adentra en la educación como una búsqueda de la conciencia del fenómeno educativo dirigido hacia la propia experiencia humana, pues el sujeto vivido en la educación es el propio sujeto en esa formación humana.

3.2.2. Método fenomenológico

El método es el camino o la vía para aproximarse al estudio de un fenómeno, es una serie de pasos para alcanzar ciertos objetivos planteados en una investigación, es decir, llegar a un determinado tipo de conocimiento. “El método a utilizar nos debe permitir identificar y definir cuidadosamente la situación, la naturaleza del tema u objeto que se estudia o evalúa, la selección de las técnicas de recolección y análisis, así como explicitar los fines que se persiguen” (Gurdián, 2007, p.134). Es de fundamental importancia que el método permita comprender integralmente al fenómeno, por eso debe ser congruente con el paradigma de la investigación, y con las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

En el caso del método fenomenológico, éste permite mirar y comprender los significados dados tal y como son dados, para que el mundo aparezca con una nueva significación. No es un método que parta del diseño de la teoría, sino que es un método que se da a partir del análisis descriptivo con base en las experiencias intersubjetivas. Fuster (2019) declara que este método se detiene en la experiencia, por lo que es un método de descripción, interpretación y comprensión de las estructuras fundamentales de las experiencias vividas. Por su parte, Gurdián (2007) menciona que el método fenomenológico consiste en examinar todos los contenidos de la conciencia, determinar si tales contenidos son reales, ideales o imaginarios, y suspender la conciencia fenomenológica, de tal manera que resulte posible ajustarse a lo dado en cuanto a tal y describirlo en su pureza.

El método fenomenológico incide en el campo de la educación por ser un método que se ajusta a las experiencias de la comunidad educativa, el cual da pauta al reconocimiento y entendimiento del significado y sentido pedagógico de las experiencias. Para Rodríguez (1996), las aportaciones del método fenomenológico en la educación consisten en: 1) la primacía que se le otorga a la experiencia subjetiva como base para el conocimiento; 2) el estudio de los fenómenos desde la propia perspectiva de los sujetos; y 3) el interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo que construyen a partir de su interacción.

Es por ello que en esta investigación se considera al método fenomenológico, retomando las cuatro fases propuestas por Van Manen (2003):

- 1) Etapa previa, implica explicitar los supuestos teóricos de los que parte la investigación. “Son mostrados las concepciones teóricas sobre las cuales está

estructurado el marco teórico que orienta la investigación (...) que tengan relación con los datos obtenidos del fenómeno en estudio” (Fuster, 2019, p. 209).

- 2) Recoger la experiencia vivida, consiste en investigar la experiencia del modo en que la vivimos, y no como la conceptualizamos, a través de distintas técnicas e instrumentos, como la observación o la entrevista, pues se requiere obtener toda la información posible, aunque las visiones pueden ser contradictorias. Lo que se busca es la realización de una descripción lo más rica posible, sin interpretaciones, juicios, ni categorizaciones.
- 3) Reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan al fenómeno, esto supone intentar captar las estructuras del hecho, es un acto meditado que permite construir categorías, y “el propósito radica en intentar aprehender el significado esencial de algo” (Fuster, 2019, p.211).
- 4) Describir el fenómeno mediante el arte de escribir y reescribir. En esta etapa se busca develar los significados del fenómeno, dejando a un lado los significados superficiales, para integrar, en una sola descripción, la estructura que caracteriza al grupo estudiado; es pasar de las cosas singulares al ser universal. En esta etapa también se realiza una confrontación del trabajo final con otros estudios del mismo enfoque, ésta sirve para encontrar coincidencias y no coincidencias, y así enriquecer el tema.

Teniendo en cuenta lo anterior, en esta investigación, el método fenomenológico favorecerá mirar a los propios sujetos que vivencian la danza, y permitirá darles voz en cuanto a su experiencia vivida, pues lo que se busca es conocer las experiencias de quienes asisten a los Talleres Libres de Danza UNAM, tal y como son dadas, para poder comprender y describir los significados que adquiere la danza como experiencia educativa dentro de su formación integral.

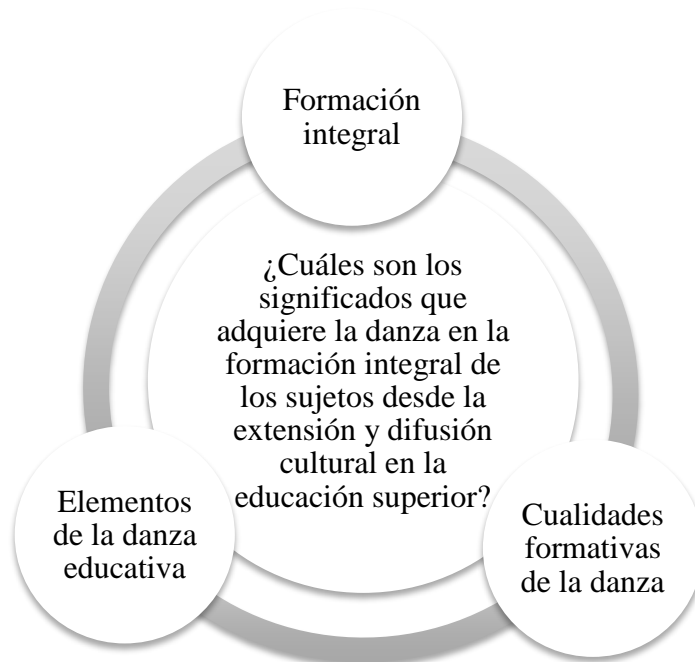
3.2.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Para dar respuesta a la pregunta principal de esta investigación, que se ha planteado en los siguientes términos: ¿Cuáles son los significados que adquiere la danza en la formación integral de los sujetos desde la extensión y difusión cultural en la educación superior?, y con la finalidad de obtener un análisis más completo de la cuestión, se optó por la observación y la entrevista para realizar la recolección de datos, en tanto ambas favorecen la consecución de dos de los objetivos particulares de la presente investigación:

- describir las cualidades formativas que la danza posee; y
- analizar el vínculo que existe entre danza y formación integral, así como evidenciar su importancia.

Es por eso que ambos instrumentos se apoyan en tres ejes principales: elementos de la danza educativa, cualidades formativas de la danza, y formación integral (ver Imagen 1). Cabe destacar que son ejes fundamentales e interrelacionados, los cuales no pueden separarse, ya que uno conlleva al otro.

Imagen 1



Se decidió emplear la observación como técnica de recolección de datos porque “permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce” (Rodríguez, 1996, p. 149), es, por tanto, una técnica adecuada para los fines de esta investigación, ya que proporciona una representación de lo que sucede durante la clase. Gurdíán (2007) menciona que hay dos tipos de observación, la no participante y la participante. En este estudio la observación que se implementa es la observación participante, la cual se utiliza para elaborar descripciones sobre los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, y se realiza a partir de la inmersión en el contexto. Gurdíán (2007) también considera que la observación participante se da a partir de la vivencia, de la experiencia y de la sensación de la persona que observa.

Para recabar información durante la observación participante, el instrumento utilizado es un diario de campo, en él, quien investiga, de acuerdo con Gurdian (2007), relata y describe “sus sensaciones, descripciones, acontecimientos, interacciones, eventos, sucesos, hechos, entre otros.” (p. 190). En el caso de la presente investigación, en el diario de campo se anota, con el mayor detalle posible, todo lo acontecido: conductas, reflexiones sobre lo que se vivencia en torno a lo que se observa, además se agregan expresiones de los sujetos, comentarios y dudas. De esta forma, el diario de campo contiene dos apartados, uno con la descripción de la observación, y el otro incluye las notas interpretativas de quien investiga.

Los elementos a observar son los referidos a la danza educativa, a saber: experiencia en torno al cuerpo, movimiento, espacio, tiempo y ritmo, forma o apariencia, y relación espectador-participante (Ver anexo 1). Dado que el taller se imparte a distancia, cada clase queda guardada de forma digital, teniendo la oportunidad de acceder a ella las veces que sean necesarias con la intención de no dejar experiencias afuera. Todo ello tiene el objetivo de describir la experiencia, las acciones y actividades dentro de la clase, y así obtener los significados de dicha experiencia.

En cuanto a la entrevista, ésta es una “técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes) para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal” (Rodríguez, 1996, p. 167). La investigación aquí presentada, al ser cualitativa, recurre a la entrevista porque, retomando a Sampieri (2014), la entrevista cualitativa es más íntima y flexible, pues a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema.

Por su parte, Gurdían (2007) considera que la entrevista enfocada permite profundizar sobre una temática en particular, es abierta pero estructurada y conceptualmente definida. En este caso concreto el tema central es “la danza en nuestra formación integral”, en consecuencia, las preguntas van dirigidas a las cualidades formativas de la danza, planteadas desde la formación integral, por lo que se consideran las cuatro facultades humanas: mental, corporal, espiritual y sociocultural. Tres de estas facultades están basadas en los principios de las cualidades anímicas del hombre, propuesta por Steiner.

El cuadro 3 muestra la relación entre estos elementos, y en el Anexo 2 se presenta el guión de la entrevista.

Cuadro 3. Formación integral y cualidades formativas de la danza

Formación integral (facultades humanas)	Principios de las cualidades anímicas	Cualidades formativas de la danza
Mental	Pensar (Intelecto)	Habilidades intelectuales: <ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento - Construcción de conocimientos del entorno - Aprendizaje de técnicas y formas corporales - Conocimientos artísticos Desarrollo de: <ul style="list-style-type: none"> - Creatividad - Pensamiento reflexivo - Memoria
Corporal	Actuar (Movimiento)	Desarrollo de: <ul style="list-style-type: none"> - Motricidad - Equilibrio - Coordinación - Bienestar Físico
Espiritual	Sentir (Sentimiento)	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia sobre uno mismo - Efecto liberador corporal - Expresión de sentimientos y emociones
Sociocultural		<ul style="list-style-type: none"> - Socialización e interrelaciones personales - Conocimientos culturales - Desarrollo de la comunicación - Fomento de valores

Fuente: Elaboración propia

3.2.4. Selección de la muestra

Como ya se ha mencionado en otro momento, la investigación aquí desarrollada se llevó a cabo en un proyecto impulsado desde la Dirección de Danza UNAM, denominado Talleres Libres de Danza UNAM, los cuales representan un espacio abierto a la comunidad universitaria y externa.

Para definir la muestra se retoma el Taller Libre de Danza Árabe nivel intermedio, impartido inicialmente en el Salón José Limón dentro de las instalaciones de Ciudad Universitaria, los sábados de 11:30 a 14:20 hrs. Sin embargo, la contingencia sanitaria

causada por Covid-19 ha provocado que los Talleres Libres de Danza UNAM no se realicen de forma presencial, sino a distancia, por tal motivo se llevaron a cabo de forma virtual durante Marzo 2020 hasta el primer semestre de 2021. Es así que el taller seleccionado se impartió en el día y horario mencionados a través de la plataforma “zoom”. Durante el período 2021-1 dicho taller tuvo 19 participantes inscritos, y durante ese período también se llevó a cabo el trabajo de campo de la presente investigación.

El taller en cuestión se seleccionó, primeramente, por la propia necesidad de quien lo investiga, al ser parte de dicho taller. Aspecto que facilita el acercamiento al campo de estudio, y ayuda a tener una visión más completa del fenómeno, permitiendo comprender los significados de las experiencias educativas dentro del taller, porque para una investigación cualitativa y fenomenológica es necesaria la vivencia y la experiencia en carne propia, pues al ser parte del propio objeto de estudio se amplía el panorama y la comprensión del fenómeno. Otro aspecto por el que se eligió este taller es por el horario en el que se imparte, ya que se convierte en un taller flexible dando la oportunidad a personas que por sus actividades cotidianas, el día más conveniente para tomar dicho taller es el fin de semana. Y por último, resulta ser un taller al que se le ha dado continuidad, debido a que la profesora tiene alrededor de cinco años impartiendo este taller.

Es de suma importancia mencionar que la mayor parte de la población que toma este taller es la misma desde que se impartía el taller de forma presencial, teniendo como resultado un grupo consolidado. Por consiguiente, durante el primer semestre del 2021, asistieron al Taller Libre de Danza Árabe alrededor de 11 mujeres de distintas edades.

Para fines de esta investigación la selección de la muestra es de forma intencional, ya que permite analizar los valores, las experiencias y los significados, pues no busca la medición, sino la comprensión del fenómeno en toda su complejidad el cual gira en torno a los propios sujetos. Al ser una muestra intencional, la selección de los sujetos seleccionados se hizo de forma cuidadosa y premeditada, por las distintas posibilidades que tienen de ofrecer información profunda y detallada sobre el fenómeno investigado, bajo ciertos criterios definidos según sus características en común. Dicho conjunto de personas seleccionadas está conformado por 3 mujeres que comparten las siguientes características:

- Han decidido integrarse al taller por voluntad propia, al tener interés por aprender este tipo de danza
- Asisten al taller desde hace más de cinco años consecutivos.
- Son mujeres que le han dado continuidad a su formación en la danza árabe.
- Mujeres de edad adulta entre 40 y 50 años.
- Una asistencia al taller mayor al 90%.
- Sienten pertenecía con el taller de danza árabe.

En aras de preservar el anonimato tanto de las personas entrevistadas como de la docente y practicantes que asisten al taller de danza árabe seleccionado para este estudio, se elaboró un código para identificar sus testimonios y comentarios. Es así que para identificar las aportaciones de quienes accedieron a ser entrevistadas se recurrió a la clasificación según su nombre; colocando primeramente la letra inicial de su nombre de pila, seguido de un número conforme al orden en el que fue entrevistada (1, 2, 3) y una “e” de persona entrevistada. En cuanto a la codificación de las practicantes dentro del taller que no fueron entrevistadas pero de quienes se recopilaron sus comentarios, se codificó con la letra inicial de su nombre de pila, seguido de una “p”. Cabe recordar que se realizó una observación participante por lo que quien realiza esta investigación también es parte de esta codificación, identificada por la inicial de su nombre “T”, junto con la función realizada, investigadora y participante “ip”.

Por último he de mencionar que del total de las 15 clases que tuvo el taller, 14 fueron impartidas por la profesora titular. Sin embargo, el día 13 de marzo de 2021, tuvo que ausentarse por lo que aquella clase fue dada por una profesora suplente. Para esta codificación, de igual forma se coloca la inicial del nombre de pila, una “D” de docente y una “t” de titular y una “s” de suplente. En consecuencia, el código con el que se pueden identificar los testimonios aquí presentados es el siguiente:

	Entrevistadas	Participantes	Docentes
Código	I-1-e A-2-e M-3-e	G-p V-p L-p S-p T-ip	B-D L-Ds

CAPÍTULO 4. LA DANZA COMO MEDIO PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS SUJETOS: EXPERIENCIAS EN LOS TALLERES LIBRES DE DANZA UNAM

Como parte de la extensión y difusión de la cultura en la UNAM, la Dirección de Danza UNAM es una de las instancias que da cumplimiento a esta función. Dicha Dirección realiza diversos proyectos que acercan la danza a la población, uno de ellos son los Talleres Libres de Danza UNAM, los cuales se han llevado a cabo desde hace varios años, y son concebidos como un espacio educativo que contribuyen a la formación integral de los individuos. Estos talleres son pensados como un modelo de educación no formal que permite la exploración del propio cuerpo y de las diversas variantes de la danza, y están dirigidos a la comunidad universitaria y al público en general, pues es un medio para promover e impulsar el arte y la cultura, tarea fundamental de la extensión y difusión cultural.

Aunque el registro oficial de cuando la Universidad comenzó a impartir talleres de danza es un tanto incierto, en el Informe 1989 se menciona que se llevaron a cabo 23 talleres de distintas modalidades dancísticas, sin embargo no hace alguna especificación sobre estos. Fue hasta la Memoria 1994 donde se habla de un proyecto denominado “Talleres Libres de Danza Universitaria”, estos talleres se crearon con la finalidad de complementar la difusión cultural de la danza, en aquella ocasión se llevaron a cabo 88 talleres de nueve distintos géneros, durante dos períodos semestrales del año 1994, con una asistencia registrada de 2,390 participantes. Este proyecto fue autofinanciable, lo que ayudó a abrir más espacios para los talleres (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 1995).

Durante los dos años posteriores se le dio continuidad a dichos talleres, y en la Memoria 1996 se afirma que los talleres son una de las acciones más firmes de la UNAM para promover la práctica dancística (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 1997). A pesar de ello, para el año siguiente no se hace mención alguna del proyecto. La Memoria 1998 se refiere a los talleres como “Talleres Libres de Danza”, y menciona que se dieron un total de 91 talleres llevados a cabo en distintos recintos externos e internos

de la UNAM, sin especificar la demanda que hubo se reafirma la continuidad de éstos (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 1999).

Los años siguientes, la Dirección de Teatro y Danza UNAM colocó a los talleres como una de las actividades más importantes dentro del quehacer cultural de la comunidad universitaria, durante este tiempo se tuvo una matrícula de alrededor de 1,500 alumnos. Estos talleres y el Seminario del Taller Coreográfico⁷ fueron durante muchos años las únicas opciones académicas dancísticas que se dieron bajo la vertiente de Danza para la Universidad (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2003). Para el año 2006, ya con la Dirección de Danza UNAM, se reconoció que no se contaba con espacios propios para el desarrollo de dichos talleres, pues la demanda comenzaba a incrementar y gran parte de las acciones por parte de la Dirección se enfocó al mejoramiento de los espacios donde se impartían los talleres (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2007).

Según las memorias de la UNAM del 2007 al 2015, durante los periodos del rectorado de José Narro los talleres de danza fueron reconocidos como un pilar para la recreación de los universitarios y se comenzaron a realizar prácticas escénicas donde se mostraba el trabajo realizado en el semestre transcurrido, la respuesta por parte de la comunidad interna y externa fue favorable (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2011). Otra de las acciones básicas por parte de la Dirección fue el mejoramiento y la actualización de los recintos culturales, así como de los espacios dancísticos, ya que el número de alumnos que se inscribía a los talleres seguía en aumento, al término del rectorado de Narro se tiene un registro de casi 5,000 alumnos inscritos en los “Talleres Libres de Danza” (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2016). La importancia de estos talleres quedó expresada en la Memoria UNAM del año 2012, donde se dice que

Un proyecto crucial que se ha mantenido con gran éxito y que creció este año es el de los Talleres libres de danza. Con la determinación de que la sensibilidad por el baile es una

⁷ Creado como una asociación civil en 1974 por Gloria Contreras, quien firmó un convenio con la UNAM para el uso de salones dentro de las instalaciones de CCU, específicamente en la Sala Miguel Covarrubias. El proyecto estaba dirigido a niños, jóvenes, adultos y adultos mayores, a quienes se les ofrecían diversos cursos de danza y controlología.

cualidad congénita en los seres humanos, se reforzó el llamado a todas aquellas personas que querían aprender a bailar. La filosofía que rige a estos cursos es clara: la danza no se hizo para unos cuantos y la capacidad corporal de los seres humanos es innata; de ahí que se refrenden como verdaderas opciones para aprender o simplemente disfrutar de la danza. Bajo el lema "La danza es de quien la baila". (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2013, p. 4)

De esta manera los Talleres Libres de Danza reflejaban uno de los principales objetivos de la Universidad: difundir la cultura. Con el tiempo, este proyecto dancístico comenzó a tener un sustento y se definió como un modelo educativo no formal con una intención clara de difundir la práctica dancística, mostrando un fortalecimiento a través de la otorgación de becas tanto para la comunidad interna como para el público en general. En la Memoria UNAM 2013 se expresa que

Los Talleres Libres de Danza se expandieron a mayor escala, este programa educativo diseñado bajo un modelo de enseñanza no formal, permite que la comunidad universitaria y otros sectores de la población disfruten de la danza en sus diversos géneros, por lo que la Dirección de Danza ha vertido sus esfuerzos en diseñar un sistema de inscripciones vía Internet para ofrecer un mejor servicio; se elevó la oferta en número de talleres, géneros y horarios (...) Dado el impacto de estos Talleres, se llevó a cabo un diagnóstico con el fin de detectar las áreas de oportunidad, con la intención de que este programa posicione a la UNAM como un espacio único generador de públicos, que promueva por medio de sus clases la sensibilización y difusión de la danza. (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2014, p. 3)

Ya en el periodo de Enrique Graue como rector, la Dirección de Danza UNAM organizó el Comité de Seguimiento y Evaluación de los Talleres Libres que se encargó de revisar las enseñanzas de los talleristas, así como de evaluar las mejoras en la infraestructura de los espacios (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2018, p. 3). Los

Talleres Libres de Danza siguieron el mismo modelo que en el rectorado de Narro, definido como un “modelo no formal de educación artística dirigido a la comunidad universitaria y extrauniversitaria, que ha podido vincularse con la danza y el universo del movimiento para despertar la motivación y descubrir el gozo del mundo escénico” (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2019, p. 6).

Tras varias décadas, los Talleres Libres de Danza han logrado captar un considerable número de participantes, según datos recientes de la Dirección de Danza UNAM, en el 2019 se impartieron 250 talleres y la asistencia fue de alrededor de 7,000 alumnos (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2020). Sin embargo, y pese a que su demanda es alta, poco se sabe acerca de los significados que adquiere la danza para quienes se inscriben a estos talleres, sobre todo en lo referente a su formación.

4.1. Breve historia de la Danza Árabe

Dentro de los más de 50 géneros que se imparten en los Talleres Libres de Danza el que se retoma para esta investigación es el de danza árabe, por lo que se hace necesario realizar una breve descripción histórica de este tipo de danza con la finalidad de contextualizar la práctica dancística. Como ya se ha mencionado, una de las artes más antiguas que existen es la danza, pues su origen data desde la prehistoria vinculada principalmente a fines religiosos y sociales.

Aunque existen pocas evidencias sobre el surgimiento de la danza árabe, “las investigaciones antropológicas más recientes sitúan estas danzas en un periodo de la antigüedad previo al advenimiento del judaísmo-cristianismo, así como del islam, en el cual la danza cumplía una función social y ritual-religioso en los templos de la India y de la región del Medio Oriente” (Briceño, 2006, p. 344).

A pesar de que sus orígenes datan desde la antigüedad, la danza árabe es prácticamente una danza nueva, pues con la implantación del islam en el año 633 d.C. se prohibió toda representación humana en espacios públicos quedando “reservada exclusivamente a la intimidad del hogar, a unos cuantos festejos o celebraciones familiares y a las reuniones privadas que tenían las mujeres” (Briceño, 2006, p. 345).

Fue así que la danza árabe vivió en la clandestinidad y bajo la estigmatización durante varios siglos, sin embargo la transmisión siguió presente y fue dada de generación en

generación por mujeres que habitaron las regiones del Medio Oriente, y por parte de diversos grupos que contribuyeron a la propagación de esta danza.

Algunos registros muestran que en el siglo XV durante el imperio otomano, de acuerdo con las crónicas del viajero y escritor francés Aubry de La Motraye⁸, es probable que la danza árabe se haya usado como mero entretenimiento para el Sultán, sus esposas y concubinas. Las mujeres que bailaban en el harén imperial “eran esclavas de varias nacionalidades adquiridas en las conquistas y ocasionalmente compradas para ser concubinas (odaliscas), exceptuando unas cuantas sirvientas turcas vendidas por padres avariciosos” (Consultada el 3 de Mayo de 2021 <https://danzaorientalenegipto.com/historia-de-la-danza-arabe/>).

Es necesario considerar a Egipto como un referente musical y dancístico del mundo árabe, ya que es la región principal donde se piensa que se practicaba esta danza con mayor frecuencia, pues “estas danzas se bailaban como parte del culto a la fertilidad humana, [a] la tierra, para honrar a los faraones, y amenizar festejos o banquetes” (Morales, 2017, p.41). En Egipto, las mujeres “ghawazee”⁹, quienes eran nómadas y se desconoce su origen, recorrieron distintos países del continente europeo y jugaron un papel importante para la difusión de la danza árabe, ya que tenían como actividades primordiales de su cultura el canto y la danza.

Las mujeres ghawazee se rehusaban a vivir bajo las reglas de la sociedad e incluso eran catalogadas como prostitutas, “se caracterizan por su particular forma de mover rápidamente las caderas de un lado a otro, y a la vez tocaban unas castañuelas egipcias; se decía que sus movimientos eran poco decentes, ya que las mujeres bailaban semidesnudas en las calles para entretener al público” (Morales, 2017, p. 42). Cabe mencionar que la prostitución era una actividad independiente de las ghawazee pero algunas trabajadoras sexuales bailaban para obtener ingresos adicionales o para anunciar sus servicios.

También en Egipto existió un segundo grupo de mujeres que bailaban, éstas eran llamadas “awâlim” (término francés almées) quienes al contrario de las ghawazee eran respetadas

⁸ Dedicó veintiséis años de su vida a viajar por tierras extranjeras en Europa, Asia y África. En uno de sus viajes a Turquía relata cómo era la vida de las mujeres en el palacio.

⁹El término egipcio traducido al español significa “conquistadores” y son comúnmente conocidos como gitanos.

ya que “eran una clase de artistas profesionales altamente educadas en Egipto que componían poesía y música, tocaban instrumentos, cantaban y bailaban. Mantuvieron una reputación virtuosa al actuar solo frente a audiencias femeninas, siempre ocultas de la mirada de los hombres” (Consultada el 3 de mayo de 2021, <https://danzaorientalenegipto.com/2019/07/15/origen-del-termino-belly-dance/>). Pese a que eran de clase alta y valoradas, desaparecieron bajo ciertas circunstancias sociales, políticas, culturales y económicas.

Según un artículo escrito por Ainsley Hawthorn traducido por Rodríguez (2019) y publicado en su página electrónica denominada Danza Oriental en Egipto, a principios del siglo XIX

el aumento de los impuestos, el colonialismo europeo y la influencia de la economía turística comenzaron a cambiar el rostro del entretenimiento egipcio. Los altos impuestos, las restricciones del gobierno y la prohibición en 1834 impuesta a las bailarinas para danzar en El Cairo hicieron que muchas artistas profesionales dejaran la capital y se fueran al Alto Egipto, donde la mayoría bailaba para extranjeros. Estos turistas estaban interesados principalmente en la danza, por lo que las mujeres que antes podían haber sido cantantes, músicas, bailarinas y compositoras se dieron a conocer principalmente como bailarinas, y algunas comenzaron a brindar servicios sexuales en respuesta a la inseguridad económica (...) A mediados del siglo XIX, la palabra almée era familiar para los franceses como un término para cantante y bailarina egipcia y, a veces, trabajadora sexual. (Consultada el 3 de mayo de 2021, <https://danzaorientalenegipto.com/2019/07/15/origen-del-termino-belly-dance/>)

Gracias al turismo, al asombro y al interés por estas bailarinas, en París se inauguró, en mayo de 1889, la exposición “Rué du Caire” (Calle de El Cairo), una de las atracciones más populares debido a que la atención fue puesta sobre las cairotas que bailaban, siendo llamativo tanto para los parisinos como para los visitantes extranjeros. Fue así que en ese

mismo país se comenzó a realizar imitaciones de esta danza adaptada a la audiencia francesa y realizada por mujeres europeas, dichas presentaciones se llevaban a cabo en cabarets y cafés, y resultó un momento clave para la apertura internacional de la danza árabe.

A finales del siglo XIX, para denominar a esta danza se usaba el término de danza oriental, puesto que se refería a las diversas danzas del Medio Oriente. También para mayor especificidad, se le llamaba “baile egipcio” o “danza árabe”. Fue en 1893, cuando la Rué du Caire viajó a Chicago, que se hizo la primera presentación pública de danza árabe en el Occidente. Quien realizó dicha presentación fue Farida Mazar, conocida como “Fátima” o “Little Egypt”, su danza fue caracterizada por realizar movimientos sensuales, vibraciones y sacudidas de cadera.

Aunque la prensa llamó al baile “Belly Dance”, algunos afirman que es una mala transcripción o transliteración del vocablo beledi o baladi que significa “pueblo”. Esta es una danza muy elemental, no tiene desplazamientos y sus movimientos se enfatizan en la cadera. Sin embargo, en su evolución adquirió el nombre de raqs sharqi que en árabe significa danza oriental, la cual incluye movimientos del folclore egipcio, danza clásica y contemporánea, con grandes desplazamientos, vueltas y movimientos con todas las partes del cuerpo, pero sobre todo de la cadera (Granada, 2015, p. 28).

Unos años más tarde en Egipto, Shafiq, una bailarina cristiana abrió el cabaret “Las mil y una noches”, de forma que se impulsó la danza oriental y cobró fuerza en los clubs nocturnos de El Cairo, Beirut y Argel. Uno de los lugares que tuvo mayor relevancia fue el “Casino Ópera”, inaugurado en 1927 por Badia Masabni¹⁰ quien trabajó con coreógrafos y bailarines europeos para incluir elementos de otras danzas y así formar a sus bailarinas, muchas de ellas reconocidas mundialmente. El Casino Ópera tuvo gran influencia, ya que durante esa época, conocida como la “época de oro de la danza árabe”, se realizaron diversas películas y “era habitual incluir alguna escena de danza o tener una

¹⁰ Bailarina y actriz libanesa, vivió en Argentina y posteriormente se trasladó a Egipto.

bailarina como protagonista. Para esto y en la mayoría de casos se buscaban bailarinas para estas escenas en el Casino” (Granada, 2015, p. 29).

Por otro lado, Mahmoud Reda¹¹, considerado en Egipto como el padre de la danza árabe en escena, fundó junto con su cuñada Farida Fahmy y su hermano Ali Reda, la compañía de baile folclórico “Reda Troupe” en 1959. Dicha compañía estaba conformada tanto por mujeres como por hombres, por lo que fue una de las compañías más importantes en Egipto en ese tiempo. Reda Troupe destaca por la aparición en prestigiosos teatros internacionales y películas de gran éxito en el mundo árabe, separándose de la vida de los clubs nocturnos y rescatando el valor cultural y artístico de la danza árabe. Respecto a la danza, Mahmoud Reda menciona lo siguiente:

Bailar es básicamente una expresión. Bailar es un arte muy respetado en todo el mundo: es el origen de todas las artes y es el más fácil de realizar para el cuerpo humano. Pero aquí en Egipto, no sé por qué no lo respetamos. En el momento en que formamos Reda Troupe, el primer pensamiento que vino a la mente de las personas cada vez que escuchaban la palabra “baile” era oriental o danza del vientre. Es cierto que la danza del vientre era una especie de danza folclórica, pero se desarrolló independientemente en bodas o cabarets, y por supuesto los cabarets tenían una mala reputación.

Esa es la razón por la cual los padres nunca permitirían que sus hijas se unieran a Reda Troupe. Quería saber por qué, y descubrí que la razón es la desnudez (en la danza del vientre), y ninguna bailarina en ese momento tenía una segunda carrera. Por ejemplo, Farida Fahmy tenía una licenciatura en artes, yo tenía una licenciatura en comercio, y podría haber trabajado en cualquier compañía en lugar de elegir una carrera en el baile, pero bailamos porque nos encantó. Además, el baile era solo para mujeres en aquel entonces y pensé ¿por qué los hombres

¹¹ Nacido en El Cairo en 1930. Estudió economía y posteriormente danza clásica en Egipto y más tarde en París. Falleció a los 90 años el 10 de julio de 2020.

no deberían bailar? (Consultado el 5 de mayo de 2021 en <https://danzaorientalenegipto.com/2020/07/10/muere-el-gran-coreografo-y-bailarin-egipcio-mahmoud-reda/>)

A pesar del desarrollo internacional de esta danza, en los años siguientes la danza oriental estuvo prohibida en Egipto por motivos religiosos de tal forma que se emitieron lineamientos de censura respecto a esta danza. Dada la prohibición de esta danza en el Medio Oriente, sólo se realizan interpretaciones en público en algunos países de esta región como Egipto, Líbano, Turquía y Emiratos Árabes Unidos (Dubái), y en los países árabes únicamente perdura como entretenimiento en celebraciones y festejos familiares. Sin embargo, desde hace más de una década se organizan festivales internacionales de danza árabe, por ejemplo el festival "Nile Group", en el que suelen dar clases varios ex integrantes del ballet folklórico egipcio Reda Troupe (Granada, 2015, p. 31).

Según la página electrónica "Danza Oriental en Egipto", en la actualidad las bailarinas profesionales del mundo árabe requieren un permiso por el Estado para poder presentarse en escenarios de diversos hoteles de cinco estrellas, en espectáculos, en cruceros que recorren El Nilo, en bodas de lujo, en cabarets y restaurantes. Muchas de las bailarinas que se presentan son extranjeras de renombre y por consiguiente, la danza árabe se convirtió en una moda que ha hermanado a una gran cantidad de mujeres. (Consultado el 5 de mayo de 2021 (<https://danzaorientalenegipto.com/historia-de-la-danza-arabe/>)). Esta danza ha llamado la atención por su globalización y en su recorrido por cada país se ha hecho una interpretación distinta por la propia cultura y por el estilo de cada lugar.

4.1.1. La danza árabe en México

México no estuvo exento de la propagación de la danza árabe debido a los procesos de globalización y migración. Briceño (2006) enuncia que las primeras bailarinas de danza oriental en México se presentaron a principios del siglo XX, entre ellas se encuentra Lydia Rostov quien se caracterizó por realizar movimientos ondulantes y transparentar su cuerpo al bailar. Posteriormente se presentaron Tórtola Valencia conocida por su estilo apegado a las danza antiguas; y Armen Ohanian quien interpretó danzas persas y de Asia central. Sin embargo estas bailarinas no dejaron ninguna influencia en la danza oriental.

Fue hasta mediados del siglo XX, cuando la ciudad capitalina mostraba un florecimiento por el arte, que la danza se abrió a nuevas formas, abandonando las formas academicistas,

por lo que en México surgió el “dancing mexicano”, “fenómeno social y cultural amplio del baile popular (inicialmente de las clases media-bajas incorporándose posteriormente la media y la alta) donde el baile de salón (salsa, cumbia, tango, chachachá y danzón) fueron los protagonistas de la noche citadina” (Briceño, 2006, p. 353). Este fenómeno abrió paso para la incorporación de otras danzas o bailes, no sólo como entretenimiento sino también en el área de profesionalización.

Paralelamente, en los cabarets se presentaban todo tipo de bailarinas, y es precisamente aquí donde surge la figura de “vedette”, quienes realizaron sus propias mezcolanzas de distintas danzas. Un ejemplo de ello fue la bailarina Tongolele, caracterizada por realizar bailes “exóticos”, es decir bailes polinesios, africanos, antillanos y árabes, acompañados de percusiones. “Es curiosamente esta vedette (...) la primera en bailar con el vientre al descubierto y mostrar orgullosamente el ombligo” (Briceño, 2006, p. 354). Siendo esta bailarina una de las precursoras de la danza árabe en México.

Hay que recordar que en México al igual que en Egipto, existió una época de oro en el cine y fue así como la danza árabe se dio a conocer de manera popular al público mexicano, pues fue gracias a las diversas películas cómicas (principalmente de “Viruta” “Capulina” y “Tin Tan”) donde apareció la figura de “odalisca”. Sin embargo, la figura tanto de vedette como de odalisca, se alejaban de lo que realmente era la danza árabe. Al igual que en los países del Medio Oriente, en México este tipo de danza fue estigmatizada y no tuvo un reconocimiento artístico por ser considerada una danza de prostitutas, de cabaret y de vida nocturna. Al respecto Briceño (2006), retomando a Dallal, menciona que se “observa la existencia de prejuicios por parte de los mexicanos hacia la sensualidad del cuerpo y a los ritmos que la provocan, en especial, cuando se trata de incorporar tendencias artísticas nuevas. Actitudes inculcadas evidentemente por una educación moralista y conservadora” (p. 356).

La estigmatización de esta danza hizo que hacia la década de los noventa, la danza árabe se ejecutara en menor medida, ya que sólo se presentaban bailarinas extranjeras en restaurantes de la colectividad libanesa y en celebraciones de la comunidad árabe instalada en México, dejando relegada esta danza. Así transcurrió una década para la danza árabe, y fue a partir del siglo XXI donde el marketing y los medios masivos jugaron un papel decisivo para esta danza, gracias al “fenómeno Shakira”. Según Morales (2017) la integración de movimientos ondulatorios del torso, movimientos pélvicos y de cadera,

usados para acompañar las canciones de “Shakira”, a las que se le añaden notas turco-árabes, fue el detonante definitivo para que la danza árabe se colocara con mayor rapidez en el gusto del público, principalmente de mujeres de diversas edades (p.49).

El boom de esta danza es prácticamente reciente a comparación de otras danzas. Debido a que desde sus inicios en México una de las grandes dificultades para las bailarinas era el desconocimiento de la danza árabe por los clichés presentados en las películas del cine de oro, el desconocimiento de los ritmos árabes y de la propia confección de los vestuarios. Lo que provocó que las primeras generaciones de bailarinas interesadas por aprender esta danza buscarán profesoras fuera de México, pero también que aprendieran de forma autodidacta a través de videos de la época de oro de las bailarinas egipcias e incluso a que tomaran como referencia a las bailarinas de los cabarets de México.

Como resultado de todos estos factores, se derivó una insuficiente preparación pedagógica al no contar con un sistema propio de la técnica, pues en su mayoría se importó la técnica del extranjero, primordialmente de Estados Unidos. Todo ello produjo que los espacios para la enseñanza y el aprendizaje de la danza árabe quedarán reducidos e hizo que estas bailarinas se orientaran “a la enseñanza particular; los lugares varían, desde la propia escuela (las menos), pasando por centros culturales, hasta gimnasios (la mayoría) y aun en instituciones de educación superior” (Briceño, 2006, p. 363). Un ejemplo claro de estas instituciones es la UNAM, dado que actualmente oferta cursos artísticos como complemento a la formación de estudiantes y público en general. Siendo los Talleres Libres de Danza uno de los proyectos dedicados tanto a difundir la cultura como a propiciar el disfrute y goce del propio cuerpo a través de la danza, ya sea entre la población universitaria o extrauniversitaria.

4.1.2. Características de la Danza Árabe

Para entender un poco más sobre la danza árabe se hace imprescindible describir algunas de sus características, con la intención de poder dar un referente y posteriormente conocer y comprender los significados que se adquieren en torno a esta danza. En este sentido, es importante considerar que la danza árabe es contextual y cada estilo va a depender de la región geográfica, de la música, de los ritmos y de los elementos que se usan para bailar, por lo tanto, existen diferentes estilos y técnicas. De forma general, Morales (2017) menciona que existen los siguientes estilos:

- Egipcio: Los movimientos del torso son movimientos contenidos e internos. Se basa principalmente en movimientos ondulatorios de cadera y vientre.
- Libanés: Emplea movimientos de cadera menos complejos pero más marcados que la danza árabe estilo egipcio.
- Turco: Es más atrevido, los movimientos son más exagerados y trabajan bastante en el suelo (p. 44).

En cuanto a las técnicas se encuentran las siguientes:

- Oriental: Los movimientos son estilizados, existen desplazamientos y giros. Regularmente el vestuario es de dos piezas (una falda y un top o brassiere con lentejuela). Se conjugan diversos movimientos y posturas de otras disciplinas como danza clásica, jazz y contemporáneo.
- Folclórico: Se caracterizan por ser improvisadas ya que tienen connotaciones sociales y culturales. Su transmisión fue más de generación en generación que académica y muchas de las danzas folclóricas fueron dadas a conocer por Mahmoud Reda. Entre estas danzas se encuentran: Baladi, Saidi, Fallahi, Ghawazee, Hagallah, Melaya, Kallegy, Danza del Candelabro y Dabke. Cada una de estas danzas tienen ritmos específicos y por lo general los vestuarios son completos (una sola pieza) ya que en las regiones del Medio Oriente está prohibido bailar en público y mostrar el cuerpo.
- Fusión: Se combinan danzas del Medio Oriente con otras danzas internacionales. La más representativa es American Tribal Fusión, pero también se encuentran Árabe Gipsy, Tango Oriental, Danza Árabe Contemporánea y Afro Árabe.

Por su parte, Granada (2015) considera que existen otras danzas del Medio Oriente que, aunque no son definidas como una técnica o un estilo, son importantes mencionarlas porque de éstas surgen simbolismos y significaciones para la danza árabe. Entre estas danzas se encuentran:

- Rituales y míticas: Son danzas sagradas y de meditación en movimiento de antiguas tradiciones del Medio Oriente. Estas son Giro Derviche o Suffi, Guedra y Zaar, danzas que;

desarrollaban constante y conscientemente sus cuerpos, mentes y espíritus para elevarse a planos más elevados de

conciencia y transformarse en canales transmutadores de energía universal, permitiendo al pueblo hacer una conexión con el conocimiento y el desarrollo de una vida en plenitud. La danza interactuaba entre el cielo y la tierra; la gente bailaba al compás de la música, cuya vibración les permitía reconocer emociones profundas y los movimientos eran una verdadera expresión del universo infinito (Granada, 2015, p.48).

- Estilos de fantasía: Son danzas llevadas a escenarios públicos y teatros, donde se hace uso de la creatividad en el vestuario, en el maquillaje y de los propios movimientos y se incorporan elementos como velos, alas, abanicos y sables. “La música y los ritmos en muchas ocasiones no tienen origen ni proceden del Medio Oriente. Se puede decir que es un estilo libre porque permite que se incluyan diferentes interpretaciones, elementos y melodías dependiendo lo que cada artista desea mostrar” (Granada, 2015, p. 53). Algunas danzas de fantasía son: la danza faraónica, danza con espada o sable, danza con velas y danza con serpientes. No obstante, es importante mencionar que estas danzas aunque son consideradas de fantasía, su inspiración se encuentra relacionada a significaciones referidas a los Dioses del antiguo Egipto.

Con lo anterior, se hace evidente que existe una gran diversidad de danzas del Medio Oriente. Sin embargo, la expansión de la danza árabe que ha sido prácticamente reciente, ha provocado que a lo largo de las últimas dos décadas se den diversos estilos, mezclas e incluso apropiaciones y adaptaciones de otras danzas. Esto ha influido en la enseñanza de esta danza, ya que la postura del cuerpo y los nombres de los movimientos no están unificados, pues va a depender del estilo, de la técnica o incluso de quien la enseña. No obstante, la postura del cuerpo y los movimientos corporales son elementos fundamentales que definen a esta danza y la caracterizan.

La postura del cuerpo es un elemento fundamental para la ejecución de los movimientos y la proyección escénica. Se le conoce como postura base a la que nos servirá para mantenernos firmes y en balance. Los pies deben estar paralelos, rodillas ligeramente flexionadas y los músculos abdominales bajos ligeramente controlados para mantener la columna alineada y proteger a la espalda baja. El pecho se mantiene elevado por contracción de los músculos dorsales anchos. Los hombros colocados abajo con los

brazos a los lados enmarcando la cadera, formando una “V” invertida o en posición básica de danza árabe, en la que los brazos se mantienen abiertos ligeramente hacia el frente y las manos un poco por debajo del pecho.¹²

En cuanto a los movimientos, existen una serie de movimientos básicos que se presentan casi de forma homogénea en los distintos estilos de danza árabe. Los más destacados son:

- Lif : Movimientos hacia arriba
- Drop: Movimientos hacia abajo
- Ochos: Movimientos que simulan un ocho o un infinito
- Ondulaciones y círculos: Movimientos cadenciosos que requieren suavidad, continuidad y práctica. Se requiere de un control corporal
- Shimmy: Son movimientos vibratorios rápidos y constantes. La idea es no mover otra parte del cuerpo a menos que se indique.
- Twist: Movimiento rotatorio, hacia adelante y atrás.

En su mayoría son movimientos ondulantes y cadenciosos que se centran principalmente en: torso, cadera, pelvis y vientre; y se acompañan por movimientos de cabeza, hombros, pecho, brazos, manos y piernas. Estos movimientos se pueden clasificar de distintas maneras, en el cuadro 4 se ordenan según la parte del cuerpo y el plano en el que se mueven. Cabe mencionar que un movimiento puede realizarse en varios planos y las combinaciones son infinitas.

Cuadro 4. Movimientos básicos de la danza árabe

CABEZA	PLANO	PECHO	PLANO
Desplazamiento lado a lado	Frontal	Lift	Sagital
Desplazamiento frente atrás	Sagital	Drop	Sagital
Giros zaar o giro de cabeza		Cuadro	Frontal
Zaar drop o khaliiji drop	Horizontal	Diamante	
Ochos		Círculo	Frontal y Horizontal
		Ocho	

¹² Información obtenida durante la Certificación de Conocimientos Generales de danza árabe, en el mes de febrero de 2021, en la Escuela Ramah Aysel.

HOMBROS	PLANO	MANOS	PLANO
Golpes frente/atrás	Horizontal	Ondulaciones	Sagital
Hombros abajo/arriba	Frontal	Círculos	
Círculos		Lotos	
Shimmy	Horizontal		
TÓRAX, VIENTRE, PELVIS			
	PLANO		PLANO
Drop o pop o release	Sagital	Bellyroll	Sagital
Lift o crunch o tuck	Sagital	Flutter	
Camello	Sagital	Camello invertido	Sagital
BRAZOS	PLANO	PIES O PIERNAS	PLANO
Port de bras (paseo de brazos)	Frontal	Piqué	Sagital
Círculos de brazos	Horizontal	Cambio de peso	Sagital y Frontal
Molinos de brazos o círculos	Frontal	Frente-atrás o box step	Sagital
Círculos de brazos (ochos)	Sagital	Ocho de pierna	
Brazos de serpiente	Frontal	Círculo de pierna	
Cuadros	Frontal	Kick ball change	Sagital
Marcos al rostro	Frontal	Pas de bourré	
Brazos persas o clásicos	Sagital	Cha-cha-cha	
Brazos faraónicos (para velas)		Bounce	Sagital

Peinado / despeinado		Freeze de una pierna	
		Grand plie	
CADERA			
	PLANO		PLANO
Desplazamiento lado a lado	Horizontal	Shimmy de dos	Horizontal
Golpe lateral	Frontal	Lift	
Golpe atrás	Sagital	Drop	
Descaderado	Frontal	Uno y medio	
Caja o cuadro		Maya u ocho vertical invertido	Frontal
Omi o círculo interno		Maya invertido u ocho vertical	Frontal
Medio círculo		Shimmy egipcio o de rodillas	
Círculo o luna		Shimmy árabe	
Círculo volcado		Twist	Horizontal
Círculo con una cadera Ocho con una cadera	Hor. O sagital	Cepillado	Horizontal
Ocho abierto o hacia atrás	Sagital Horizontal	Shimmy de pelvis o africano	Sagital
Ocho cerrado o hacia el frente	Horizontal	Shimmy 3/4	Horizontal
DESPLAZAMIENTOS			
Piqué arabesque	Shassé	Paso triple	Shimmy ¾
Paso básico egipcio	Gush	Shimmy oblicuo	Shimmy ¾ acento atrás
Caminata	Choo choo	Paso camello	

Caminata lateral	Grapevine	Frente/atrás o paso ghawazee	
Caminata con arabesque o passé	Hagallah	Paso cruzado	
GIROS			
Pivote	Chainés	Molino o giro volcado	Giro de tres
Giro con spot	Giro oriental	Pas de bourré an tournant	

Fuente: Escuela Ramah Aysel

4.2. Danza árabe en la UNAM: resultados y análisis de las experiencias en los Talleres Libres

Durante el periodo del primer semestre del 2021, Danza UNAM ofertó sólo cuatro talleres libres de danza árabe; dos enfocados a la danza árabe (per se) y dos enfocados a las fusiones de la danza árabe, pero para que no exista confusión, me referiré a la danza árabe de forma general para englobar a las danzas del Medio Oriente.

En la página electrónica de los Talleres Libres de Danza UNAM, el taller de danza árabe impartido en modalidad a distancia (on line), los días sábados de 11:30 a 14:20 hrs, por la profesora Belém Glower, registró un total de 19 personas inscritas. Sin embargo, en la primera clase se presentaron de forma virtual 15 integrantes, durante todo el periodo hubo una asistencia de alrededor de 11 participantes y para la última clase solo asistieron 4. El taller se llevó a cabo del 20 de febrero de 2021 al 3 de julio de 2021, con 15 clases impartidas y 5 clases faltantes (2 clases por ausencia de la profesora; 1 clase del periodo vacacional; y 2 clases de asueto). Con ello, se conformó el taller con un total de 32 horas con 50 minutos. Los datos que a continuación se presentan, se obtuvieron a través de la realización de 15 diarios de campo y tres entrevistas estructuradas realizadas a tres integrantes del taller, cuya asistencia fue del 100%.

Las categorías de análisis fueron construidas a partir de las facultades humanas para la formación integral que ya fueron descritas anteriormente (mental, corporal, espiritual y sociocultural); los principios de las cualidades anímicas, establecidas por Steiner; los elementos de la danza educativa retomados principalmente por Dallal (cuerpo, movimiento, espacio, tiempo y ritmo, forma o apariencia y relación espectador-participante); y las cualidades formativas de la danza, que se fueron obteniendo a lo largo

de la observación participante y de las propias entrevistas, ya que al ser una investigación de corte fenomenológico, la vivencia, la experiencia y las sensaciones resultan ser significados en común para el colectivo. Para analizar los resultados obtenidos se construyó una matriz de las categorías (ver Cuadro 5), en la que se puede observar que algunos de los elementos de la danza se presentan en varias ocasiones, ya que se encuentran interrelacionados tanto con las facultades humanas como con los principios de las cualidades anímicas.

Cuadro 5. Categorías de Análisis

Facultades humanas para la formación integral	Principios de las cualidades anímicas	Elementos de la danza educativa	Cualidades formativas de la danza (Significados)
Mental (Mente)	Pensar (Intelecto)	Cuerpo Movimiento Tiempo y Ritmo Espacio	Construcción de conocimientos artísticos en torno a la danza Aprendizaje de técnicas y formas corporales Autoconocimiento Creatividad Pensamiento reflexivo Tendencia actualizante Memoria Conciencia temporal Conciencia espacial y de orientación
Corporal (Cuerpo)	Actuar (Movimiento)	Cuerpo Movimiento Tiempo y ritmo Espacio	Conciencia corporal Control corporal Fuerza corporal Motricidad Coordinación Bienestar Físico

			Efecto liberador corporal
Espiritual	Sentir (Sentimiento)	Cuerpo Movimiento Tiempo y ritmo Espacio Forma o apariencia	Construcción de significaciones en torno a la danza (cuerpo, movimiento, espacio, tiempo y ritmo) Feminidad Cuerpo sensible Disfrute y gozo de la danza Transmisión de sentimientos y emociones
Sociocultural		Cuerpo Cultura del cuerpo Movimiento, Tiempo y ritmo Espacio Espectador-participante	Construcción de conocimientos históricos, geográficos, sociales y culturales Observación activa Enseñanza-aprendizaje dinámico y dialógico Enseñanza-aprendizaje horizontal y multidireccional Construcción de la otredad Socialización positiva Fomento de valores: Respeto Apoyo mutuo Amistad Sororidad

Fuente: Elaboración propia

Es a partir de esta categorización que se obtienen diversos significados en torno a la danza como medio para la formación integral. Por consiguiente, se describen los resultados obtenidos, integrados en cuatro principales categorías: facultad humana mental, facultad humana corporal, facultad humana espiritual y facultad humana sociocultural. Cabe resaltar que los significados no son exclusivos de una sola categoría, sino que puede existir una correlación entre las categorías construidas.

4.2.1. Facultad humana mental

Para comenzar este análisis, es necesario mencionar que existe una serie de conocimientos básicos en la danza árabe, algunos de ellos ya explicados en la parte inicial de este capítulo. Lo cual incide en el primer significado de esta categoría, que es la **construcción de conocimientos artísticos en torno a la danza**, relacionados principalmente con el cuerpo, el movimiento, el tiempo y ritmo, y el espacio. La construcción de diversos conocimientos se dio a lo largo del taller y fueron considerados como elementos importantes del Medio Oriente y de la danza árabe. Estos conocimientos se describen de forma breve conforme a lo que se recopiló en diarios de campo, con el objetivo de dar un referente al lector y comprender los significados que se adquieren para la formación humana mental.

Entre los temas expuestos se encuentran: elementos de la música, instrumentos árabes, reconocimiento de ritmos árabes, el “taksim”, el “tarab”, distinción de algunas danzas tradicionales como Danza Zaffa y Dabke y su respectiva técnica (no fueron las únicas danzas que se distinguieron durante el taller, sin embargo, fueron las únicas que tuvieron una clase exclusivamente dedicada a ellas). Para cada sesión donde se desarrollaron estos conocimientos, primeramente se abordó la teoría y posteriormente se realizó la práctica corporal. Es importante mencionar que todas las clases se dividieron en 3 o 4 momentos clave, según el tema:

- Sesiones divididas en 3 momentos: Calentamiento, práctica corporal (técnica), relajamiento del cuerpo o estiramiento
- Sesiones divididas en 4 momentos: Abordaje conceptual y teórico de los temas, calentamiento corporal, práctica corporal (técnica /improvisación), relajamiento del cuerpo o estiramiento.

El día 27 de abril de 2021, se expusieron los elementos de la música, instrumentos árabes, reconocimiento de ritmos árabes, el “taksim” y el “tarab”. Por lo que se inició con la definición de cada uno de ellos. En el caso de los elementos de la música se precisó que es indispensable conocer al menos tres de ellos, los cuales fueron: ritmo, melodía y armonía. Se definió al ritmo como la combinación de sonidos y silencios en un pulso; a la melodía como la sucesión de sonidos y silencios con un sentido musical; y a la armonía como los acordes y las notas simultáneas que dan un sentido y una dinámica a la música.

También se precisó que para la creación de la música árabe se requiere de ciertos instrumentos musicales, los cuales son muy diferentes a los usados en Occidente.

Los instrumentos árabes son parte fundamental para la danza, ya que a través de ellos se realizan movimientos corporales que concuerdan con el sonido que emiten tales instrumentos. A continuación se presentan los principales instrumentos que se pueden encontrar en las orquestas árabes y los movimientos corporales que se realizan según su sonido:

Instrumento	Descripción	Movimiento
Oud	Instrumento de cuerdas que emite vibraciones.	Dirigido al vientre, los movimientos son ondulatorios.
Canun	Instrumento de cuerdas (parecido a un arpa pero horizontal).	Los movimientos son vibratorios principalmente de cadera (Shimmys).
Violín	Instrumento de apropiación cultural del occidente y actualmente es parte de la cultura del Medio Oriente, conocido como "kamanga".	Los movimientos son dirigidos a la parte superior del torso, a los brazos y a las manos.
Tabla o derbake o darbuka:	Instrumento de percusión.	Los movimientos que se realizan son golpes o acentos con cabeza, hombros, pecho, pelvis, pero principalmente con la cadera
Riq (pandero)	Instrumento de percusión.	Los movimientos que se realizan son shimmys ya sea de cadera u hombros, y golpes o acentos de cadera.

Acordeón	Instrumento de apropiación occidental.	Los movimientos principales son ondulaciones ya sea de cadera o de vientre.
Nay o flauta	Instrumento árabe de viento-	Los movimientos son hacia arriba principalmente de brazos.
Crótalos	Instrumento musical o herramienta dancística que sirve como acompañamiento de los ritmos.	Los movimientos pueden variar pues depende del uso de la bailarina.

Fuente: Elaboración propia conforme a los datos obtenidos de los diarios de campo

Ligado a lo anterior, en este taller el reconocimiento del ritmo (elemento de la música) también resultó fundamental porque determina el tipo de movimiento a realizar. Si bien en la sesión del día 27 de abril se describieron los ritmos más importantes en la música árabe, durante todo el taller se enfatizó la identificación de estos en cada canción. Existen más de 30 ritmos árabes, los cuales están clasificados en fracciones, según su duración (tiempo), marcados por el instrumento derbake el cual emite sonidos similares a “dum”, “tak” y “ka”. Algunos de los ritmos que se identificaron en el taller fueron:

- Malfuf: De 2/4, suena dum tak tak
- Ayoub: De 2/4, suena dum ka dum tak
- Maksum: De 4/4, suena dum tak tak dum tak
- Saidi: De 4/4, suena dum tak dum dum tak
- Baladi: De 4/4, suena dum dum tak dum tak
- Ciftetelli: De 8/4 suena dum ka tak ka tak dum dum tak
- Katakufi: De 4/4 suena tak dum tak dum tak

El entendimiento de los ritmos no se limita a lo aquí presentado pues requiere de un análisis más profundo y aunque pareciera que el sonido no concuerda con el ritmo, la razón es por la estructura musical ya que el sonido no es lo mismo que el tiempo. Sin embargo, como se definió anteriormente, el ritmo está caracterizado en pulsos y cada movimiento sigue el pulso de la música, en este caso dum, tak, ka. Para cada sonido hay

ciertos movimientos a realizar, por ejemplo, para los *dum* por lo general los movimientos corporales que se llevan a cabo son hacia abajo, y con el sonido de *tak* y *ka* los movimientos son hacia arriba, giros o desplazamientos. Los movimientos corporales pueden variar, pero tienen que ir en concordancia con los ritmos y se hace necesario reconocerlos para una mejor interpretación de la danza. En consecuencia, identificar el ritmo en la música árabe permite desarrollar en los sujetos una **conciencia temporal** ya que al ser cíclico y repetitivo, el pulso se mantiene y posibilita realizar movimientos corporales conscientes que surgen, duran y terminan junto con el ritmo.

Otro de los temas que se trataron en el taller fue la definición y el uso corporal del *tarab* y *taksim*. En el caso del *tarab*, según la definición dada, al ser de origen árabe carece de traducción, y es considerado como el momento más emotivo de una pieza musical, donde el sentimiento, la experiencia y la sensación de la bailarina se conectan con la música y con la orquesta árabe para llevarlo al cuerpo y experimentarlo. Por su parte, el *taksim*, es básicamente la improvisación de un instrumento melódico, si bien puede parecer que sólo lo realiza el músico, la bailarina tiene un papel fundamental, ella es quien debe improvisar el movimiento en concordancia con el sonido musical.

El conocimiento intelectual y el aprendizaje de estos elementos pone a la mente en un lugar esencial ya que permite desarrollar un análisis de la danza, de los movimientos corporales y de la propia experiencia subjetiva, lo que influye en el desarrollo de la corporalidad de los sujetos y de conocer las múltiples formas de usar su cuerpo para transmitir y expresarse, tal y como se puede apreciar en los siguientes testimonios:

- *B-Dt: El Tarab es el análisis y la apreciación de los conceptos estéticos de la música y de la danza, es la relación del cuerpo con la música y el movimiento. Para encontrar el tarab es necesario reconocer el cuerpo como orquesta y como composición y expresión.*
- *T-ip: El taksim es la improvisación de cierto elemento musical melódico, dependiendo del instrumento es la parte del cuerpo que la bailarina tendría que mover o improvisar.*

He de mencionar que aunque la construcción de los conocimientos aquí presentados sea de forma colectiva, la experimentación y la transmisión de la práctica dancística son de forma única. Tanto profesora como integrantes emiten a través de su cuerpo lo que perciben y definen su práctica conforme a lo que quieren expresar, dando presencia **al**

conocimiento experiencial. En consecuencia, y según sus testimonios, las participantes consideraron que de lo visto a lo largo del taller los aspectos más importantes de la danza árabe son:

- *I-1-e: La música, el ritmo, el estilo, el país de procedencia de la canción, la voz (si es cantada) y los movimientos corporales.*
- *M-3-e: Pues bueno en especial con la profesora Belém he visto lo importante que es el contexto de la danza árabe, los significados, la apreciación de la danza a través del tiempo, su evolución, y rescate de lo tradicional.*

Como es bien sabido, la **técnica** es uno de los conocimientos más valiosos para la danza, ya que conocer y aprender la técnica es parte fundamental para la construcción de un estilo o tipo de danza. Conforme a ciertos movimientos corporales, a la comprensión y ejecución de éstos, la técnica se define y se identifica. En la danza árabe existen tres técnicas y diversos estilos y tipos, en este taller en específico se enseñan movimientos corporales de la técnica oriental y de la técnica folclórica predominando ésta última, así como tres estilos de la danza árabe: turco, libanés y egipcio. Aunque la profesora remarca constantemente que la enseñanza es de la técnica Reda o técnica folclórica, se ha creado cierta confusión en cuanto a su identificación conceptual, pues las participantes confunden la técnica con el estilo, no obstante, son capaces de enunciar el tipo de danza que han aprendido, como lo muestran los siguientes testimonios:

- *I-1-e: Normalmente las nombran estilos porque se basan en folklore, y son: el egipcio, el turco y el árabe; y de ahí se han transformado en combinaciones occidentales como el bellydance y el tribal.*
- *M-3-e: La técnica egipcia principalmente, que es el estilo que enseña nuestra profesora. Sin embargo en las clases hemos puntualizado un poco de libanés en el sentido de diferenciarlo del egipcio.*
- *A-2-e: Baladi, Dabke, Sharki, Gitano fusión.*

Las participantes reconocen y se aprenden los movimientos y las formas corporales que se realizan en la danza árabe, y entre los movimientos que las integrantes consideran primordiales destacan los de vientre, cadera y torso, así como movimientos vibratorios, circulares, ondulatorios, y golpes o acentos. Para llevar a cabo dichos movimientos se hace uso de la **imaginación**, puesto que cada sujeto crea en su mente imágenes peculiares

o familiares que le ayudan a recordar y darle simbolismo a su movimiento y a su práctica dancística, este proceso es resaltado por quien enseña en el taller de danza árabe:

- *L-Ds: Métanle también como imágenes para que su movimiento empiece a agarrar una característica que sólo cada una tiene y no se va a ver igual siempre.*
- *B-Dt: Imagínense que traemos velas, siempre cuadrado (...) en las manos faraónicas egipcias es cerquita de ti y es para ofrecer porque es ritual.*

Los movimientos van adquiriendo un mayor grado de dificultad con el paso del tiempo y con la práctica corporal, por lo que el **pensamiento reflexivo** se hace presente, el cual no sólo se encuentra en el aprendizaje de los movimientos o de la técnica corporal, sino también en el aprendizaje de los ritmos, de los instrumentos musicales y de los conceptos descritos anteriormente. Dicho pensamiento se ve reflejado al reflexionar y analizar los conceptos teóricos de la danza árabe, puesto que se va incrementando la dificultad para ejecutar la danza, por lo que se obtiene una cantidad infinita de combinaciones de movimientos. Algunas expresiones de la profesora que muestran la intención del desarrollo del pensamiento reflexivo son:

- *B-Dt: Para que vean que no sólo se puede bailar de una forma, la vez pasada lo vimos en la parte básica del análisis de la canción, ahora lo estamos todavía desmenuzando más (...) Quiero realmente que vayan entendiendo la música y la vayan integrando, que no nada más se queden en el primer análisis, que además de lo que yo les doy se pueda analizar más y se pueda bailar diferente, la de la vez pasada era más básica.*
- *B-Dt: La cosa es que ustedes vayan conociendo la técnica, para que después ustedes la puedan adquirir a ustedes, a su cuerpo, a lo que les gusta, a lo que no les gusta y poder hacer diversidad de pasos. Porque de repente nada más nos quedamos con uno y no sabemos cuál es la variedad que puede tener el mismo paso o a dónde vamos a llegar con ese paso (...) Es por eso que es tan bonita la danza porque un mismo movimiento pareciera básico pero se puede hacer de distintas maneras.*

En el taller de danza árabe la generación de nuevos movimientos se da a través de la repetición, el pensamiento reflexivo y la **memoria**. Esto no quiere decir que es una repetición mecánica y sin sentido, más bien el pensamiento reflexivo interviene para que cada repetición sea mejor y diferente. Es mediante la repetición y el pensamiento

reflexivo que se van integrando nuevos conocimientos retomando los conocimientos previos, haciendo de la experiencia un suceso siempre distinto. El uso de la memoria ayuda a realizar los movimientos, dejando claro que es un ejercicio de praxis; el movimiento se adquiere, se memoriza, y se integra al cuerpo para después transformarse en un movimiento nuevo y comenzar el ciclo; así lo expresan las siguientes frases de quien enseña esta danza:

- *B-Dt: Esto es una danza integrativa, no nada más es me sé los pasos (...) es que es realmente entender esta música tan completa (...) Es bien importante meterle todas estas diversificaciones que puede tener para que sea una danza que tenga más (...) Creo que esta parte de entender la música, entender lo que bailamos, interpretarla, es súper bonita y ojala nos lo diera mucha gente para que bailemos todavía mejor.*
- *B-Dt: Todo ha ido mejorando con las clases, la práctica, la práctica y repetirlo y repetirlo es lo que nos hace hacerlo cada vez mejor. Es muy importante que tengamos conciencia corporal, a veces nos quedamos con lo que ya aprendimos y lo nuevo que aprendimos como que no lo tomamos tanto en cuenta (...) nuestro cuerpo tiene memoria entonces tienen que dejar que entren más cosas a su cuerpo.*

En la penúltima y antepenúltima clase del taller se realizó una coreografía como resultado de lo aprendido durante las 15 clases, y donde se integraron los conocimientos teóricos y prácticos vistos en este taller. Esta coreografía fue presentada mediante un video en conjunto con la participación de cada una de las integrantes del taller, transmitida a través de la página oficial de Facebook de Danza UNAM (<https://www.facebook.com/events/219668236603115/>); sin embargo, las personas que llevan más tiempo en el taller han tenido la oportunidad de mostrar su danza en distintos escenarios. La integración de conocimientos reflejada en una coreografía y visualizada por otras personas ajenas o no a la danza, ha contribuido a la satisfacción de las participantes, como se puede apreciar en sus respuestas a la pregunta ¿cuál es tu mayor satisfacción en la práctica dancística?, al respecto, las participantes expresaron:

- *I-I-e: Poder presentarnos en público y mostrar trabajos que conllevan muchas horas de práctica.*

- *M-3-e: Mi más grande satisfacción ha sido tener la maravillosa oportunidad de bailar en el Covarrubias, es la experiencia más bonita estar ahí, un recinto tan hermoso donde se juntan tantas emociones.*
- *A-2-e: El lograr dominar miedos y prejuicios a través de su práctica.*

La construcción de nuevos conocimientos y de nuevos movimientos corporales se da a partir de las experiencias previas, siendo estas un detonante para la modificación en las experiencias futuras que integren conocimientos previos y nuevos. Es por ello que en este taller existe una **tendencia actualizante** que pone en juego el pensamiento reflexivo y al conocimiento experiencial, dando continuidad a los aprendizajes tanto teóricos como prácticos, ya sea de periodos anteriores, de las clases previas, y/o de otro tipo de danza, ya que muchas de las participantes tienen experiencias previas en otras disciplinas dancísticas. La tendencia actualizante pretende ser una de las motivaciones para continuar formándose en la danza y, sobre todo, continuar en el taller, algunas participantes lo mencionaron así:

- *T-ip: Cada vez aprendo más cosas de la danza árabe, es tan extensa que como que me motiva a seguir acá.*
- *B-Dt: No termino de aprender, todo el tiempo son cosas nuevas, entender a mi cuerpo y entender cómo conectarlo, ¡híjole, es súper difícil! pero también es muy retador.*
- *I-1-e: Me gusta mucho, es un universo enorme, yo creo que nunca terminas de aprender todo, nunca.*

Esta tendencia actualizante surge del propio interés del individuo. Conforme a su experiencia cada una ha tenido diversos motivos para integrarse al taller, seguir asistiendo y darle continuidad a su formación humana. Cada una de las participantes tiene sus propios motivos, pero es claro que el aprendizaje ha sido un factor importante para continuar en el taller. Las participantes entrevistadas, las cuales tienen al menos 5 años en el taller, expresan algunos de los motivos para seguir en el taller después de varios semestres, como lo son:

- *I-1-e: La maestra, las compañeras, el ambiente, el aprendizaje, los eventos, las presentaciones, ver los vestuarios distintos.*
- *A-2-e: El gran mejoramiento y bienestar que me hace sentir practicar el divino arte de la danza.*

- *M-3-e: Aprender esta bella danza, convivir en grupo, y todo lo que las dos anteriores conlleva.*

Junto con el aprendizaje de los conocimientos artísticos, de la técnica y de los movimientos y formas corporales, se impulsó el desarrollo de la **creatividad**, principalmente a través de la improvisación. En las sesiones donde se conoció la definición del taksim y los elementos que intervienen en este proceso creativo, en el que la memoria participa de manera activa para recordar los movimientos que se realizan al escuchar los instrumentos musicales, se incitó al juego corporal en el que las participantes realizaron movimientos conscientes y libres que surgieron por espontaneidad, cada una de ellas realizaron sus propios movimientos sin que interviniera la figura de la profesora para dictar los movimientos a realizar.

El desarrollo de la creatividad no sólo se llevó a cabo a través de la realización del taksim, sino también con diversas actividades como la realización de un video personal donde los movimientos y la música fuera libre, con la intención de que las participantes mostrarán su aspecto interior a través de su reflejo y del cómo se miraban a través de la danza. En esta actividad participaron solo 4 integrantes y el video fue publicado en una página de Facebook (<https://www.facebook.com/Bellydancemashala/videos/502825641097943>) el día 29 de abril de 2021, con motivo del Día Internacional de la Danza. Dicho trabajo no fue obligatorio, ni perteneció a los Talleres Libres de Danza UNAM, más bien fue un ejercicio por iniciativa propia de la profesora y respecto a ello expresó lo siguiente:

- *B-Dt: También este ejercicio que les estoy invitando a que hagan de la danza a través de su reflejo es para que ustedes se liberen, que no siempre sea yo la que les tenga que poner la coreografía sino que ustedes con lo que les doy lo usen. Ahí ya es la imaginación de cada una cómo queramos jugar con nuestro cuerpo.*

Entre las actividades que se llevan a cabo en el taller para desarrollar la creatividad, las participantes consideran las siguientes:

- *I-1-e: Cuando a veces las maestras nos piden que escuchemos la música, muchas veces para ir pensando qué tipo de movimientos se pueden integrar en una coreografía.*
- *M-3-e: Varias cosas como por ejemplo la aportación individual de pasos para alguna coreografía, trabajo en equipo en donde se acuerdan secuencias,*

improvisaciones, presentaciones libres de alguna canción que escojamos, participación en eventos.

A la par, en cada clase se hizo énfasis en conocer al cuerpo en el espacio físico, retomando el concepto de éste y el de kinesfera, pues ambos aspectos determinan la trayectoria del desplazamiento corporal y de los propios movimientos. De esta forma se impulsa el desarrollo de la **conciencia espacial y de orientación**, puesto que tomar una posición consciente en el espacio delimita la percepción de los movimientos y la dirección que estos tienen; por ejemplo, en el taller se mencionó constantemente que si el espacio físico es reducido los movimientos son más pequeños y si el espacio físico es más grande los movimientos requieren de mayor amplitud, pues todo depende del propio espacio de cada participante.

Por último, la danza desarrolla en los sujetos el **autoconocimiento**, el cual es un proceso mental y corporal que requiere del análisis y del descubrimiento de las distintas partes del cuerpo que en la cotidianidad pasan desapercibidas. Una vez que el sujeto conoce su cuerpo se generan múltiples sensaciones corporales, el percibir y sentir cada movimiento que realiza cada parte del cuerpo ayuda a reconocer los límites que posee uno mismo en torno a su propio cuerpo, de forma que éste no debe forzarse pues cada individuo sabe hasta dónde puede llegar a moverlo. Es evidente que existe una relación inseparable entre la mente y el cuerpo, y es gracias a los procesos mentales que se comprende el movimiento consciente, voluntario e intencional.

4.2.2. Facultad humana corporal

En la clasificación de facultad humana corporal se entrecruzan cuatro elementos de la danza; el cuerpo, el movimiento, el ritmo y tiempo, y el espacio. Como primer significado en el aspecto corporal se encuentra la **conciencia corporal**, aunque pudo clasificarse dentro del desarrollo de la facultad mental es claro que el cuerpo desempeña un papel importante para adquirir esta conciencia, ya que durante el taller se incentivó la experimentación del cuerpo a través de la visibilidad de las múltiples formas del movimiento. Una vez que los sujetos conocen y reconocen su cuerpo, la conciencia interviene de forma activa para identificar qué parte del cuerpo se va a mover, qué combinaciones de movimientos se realizan, qué posición toma el cuerpo respecto a su espacio, la duración de su movimiento corporal y el reconocimiento del flujo de sus

movimientos, todo ello con la finalidad de habitar, percibir y sentir su propio cuerpo. Al respecto, la profesora del taller menciona que

- *B-Dt: De eso se trata la danza árabe; sacar, estirar tu cuerpo a donde no lo conoces (...).es lo bonito de la danza árabe, diseccionar tu cuerpo y darle esos movimientos.*

Esta conciencia corporal incentiva el **control corporal**, y al existir infinidad de movimientos y conforme se va incrementando la dificultad, se hace hincapié en hacer consciente el cuerpo para controlar los movimientos que se realizan y así mismo diseccionar el cuerpo, lo que va permitir el control o la liberación de los movimientos. Aunque pareciera contradictorio, el control y la liberación del cuerpo son aspectos que van relacionados, puesto que una vez que se controla cierta parte del cuerpo es más factible liberar el movimiento, dejarlo fluir e incluso jugar con él y con el propio cuerpo. Algunas expresiones de la profesora del taller respecto a esto son:

- *B-Dt: Muchas más cosas podemos hacer con nuestro cuerpo y aparte nosotras somos las únicas que lo controlamos sólo tenemos que liberarlo y desbloquearlo.*
- *B-Dt: Una vez que controlamos nuestro cuerpo, es bien padre porque le podemos dar mucha variedad y podemos jugar con él y divertirnos.*
- *B-Dt: Tienen que soltar pero a la vez controlar que son dos cosas opuestas. Controlar en la parte en la que tienes que conocer tu cuerpo para saber que estás moviendo, tengo que saber exactamente qué parte de mi cuerpo estoy trabajando.*

En el taller de danza árabe las partes principales del cuerpo que son incluidas son: cabeza, pecho, manos, brazos, vientre, cadera y piernas. Para poder mover cada parte del cuerpo sin mover alguna otra se requiere de una **fuerza corporal**, esto no quiere decir que los movimientos tienen que ser forzados, sino más bien naturales, orgánicos y familiares con el propio cuerpo, ya que los movimientos en la danza árabe son armónicos, fluidos, continuos y cadenciosos. En el taller, en diversas ocasiones, para tener control de estas partes del cuerpo y diferenciar los movimientos, se hicieron repeticiones de cada movimiento dividiéndose las partes del cuerpo, por ejemplo; primero moviendo los pies y después moviendo los brazos, para posteriormente integrarlos en un mismo movimiento, así lo expresaba la profesora en un par de ocasiones:

- *B-Dt: Acuérdense que en danza árabe todo lo disociamos, entonces si todavía no controlo mi parte de arriba, bien, con tus brazos agárrate tus hombros y ahí mantente para que seas bien consiente que no se te vaya el torso.*
- *B-Dt: Fuerza en el cuerpo para realizar los movimientos, en técnica, del ombligo para arriba no se mueve nada.*

Las participantes consideran que en el taller la motricidad ha sido una parte importante en su desarrollo corporal. La **motricidad** es vista como ese proceso complejo que involucra el movimiento intencional y consciente, que surge desde el pensamiento reflexivo a partir de la repetición y el aprendizaje de secuencias y combinaciones de diversos movimientos que impulsan la creación de nuevas formas de moverse en determinado espacio. Si bien en la motricidad se ven involucrados los movimientos, también interfiere el aprendizaje de los conocimientos artísticos, de la técnica, de los ritmos, de la música y de las formas corporales. Todo ello contribuye a la continua construcción humana pero también a la capacidad de expresarse y tomar consciencia del propio cuerpo y a la mejora de las propias capacidades corporales, no sólo en la danza sino en la vida cotidiana. A continuación se presentan algunos fragmentos de las entrevistas realizadas que reflejan las reflexiones en torno al desarrollo de la motricidad:

T-ip: ¿Con el tiempo has mejorado tu técnica? ¿Qué es lo que has mejorado?

- *M-3-e: Sí con el tiempo, a través de ejecución repetida de los movimientos indudablemente se va obteniendo a la vez más conciencia de ellos y paradójicamente los piensas menos, y los sientes más: Y eso es lo que al final refleja una mejora, el sentir de cada movimiento.*
- *I-1-e: Sí, en la medida que el cuerpo lo permite. Considero que he mejorado el entendimiento de los ritmos, y la soltura en algunas partes como la cadera.*

T-ip: ¿A través de la danza has notado cambios en tu capacidad motora?

- *M-3-e: Desde luego, Empezando por la postura básica de esta danza que no sólo es elemental al bailar sino en lo cotidiano ayuda a buscar siempre la postura correcta al caminar y moverse; y bueno como toda danza está implícito un continuo ejercicio, elemental para mantener, corregir, mejorar la capacidad motora.*

- *I-1-e: Sí, considero que el aprendizaje se me ha facilitado más. Hasta al tener ocasionalmente situaciones difíciles se puede aplicar los métodos de respiración y concentración que se usan en danza.*
- *A-2-e: Sí, tengo una mayor habilidad para realizar diferentes actividades que requieren coordinación.*

Como se puede observar, las participantes piensan que la **coordinación** es parte del desarrollo de la motricidad, ésta definida como el entendimiento de los diversos movimientos simultáneos y elaborados. A partir de la pregunta ¿qué ejercicios propuestos en la clase consideras que han beneficiado a tu coordinación?, se encontraron los siguientes significados:

- *M-3-e: En sí todos los movimientos de esta danza ejercitan, estimulan a la coordinación, así que en clase al proponer movimientos cada vez más elaborados y con la participación de todo el cuerpo se trabaja la coordinación sí o sí.*
- *I-1-e: Los desplazamientos, los giros, las disociaciones, la respiración.*
- *A-2-e: Las combinaciones de movimientos simultáneos de brazos y piernas.*

En esta coordinación también interviene el (re)conocimiento del tiempo y del ritmo, el cual permite que los movimientos concuerden con la música y que ambos se integren. Lo que contribuye favorablemente al desarrollo de la coordinación ya que por lo general en la danza árabe los movimientos siguen el ritmo, lo que establece una relación dinámica entre movimiento-tiempo/ritmo. En el caso de que sea inexistente la música y sólo haya percusiones o incluso sólo un conteo vocal, se sigue el pulso y se danza usando las distintas partes del cuerpo, con la intención de resaltar las habilidades corporales de la bailarina. Indudablemente, el tiempo, el ritmo y la danza en su conjunto contribuyen a la coordinación.

Así mismo, en esta categoría se ubica el **bienestar físico** que produce la danza árabe, bienestar aplicable en la vida diaria, debido a que se refuerza el aparato muscular, circulatorio y respiratorio, así como el sistema inmunológico, teniendo como consecuencia una mejor calidad de vida. Las participantes consideran que los efectos de la danza árabe sobre su salud física son los siguientes:

- *I-1-e: Me siento mejor cuando la practico porque se relajan los músculos, la elasticidad me mantiene mejor en las actividades diarias, mi mente se mantiene*

ocupada en música que aunque no conozco el significado de sus letras comúnmente me hace sentir alegre, favorece la memorización, algunos movimientos favorecen la fuerza muscular como el abdomen, ayuda a descansar mejor.

- *A-2-e: Un sensible mejoramiento en mi calidad de vida y de mi sistema inmunológico.*
- *M-3-e: Ayuda a mantener, corregir y mejorar la capacidad motora que es básica y representativa de una buena salud. Y no se diga en el plano emocional, a través de la expresión del sentimiento, sacar lo que se lleva dentro, también es una danza sanadora.*

Con base en lo anterior, se puede decir que existe un **efecto liberador corporal** al experimentar una sensación de cansancio y agotamiento pero mostrando un beneficio a la salud, como la liberación de tensiones del cuerpo al sentirse relajadas y la liberación de la mente pues ayuda a despejar pensamientos negativos y mantener la mente alejada de los sucesos cotidianos. Las integrantes enuncian que al término de cada clase del taller existe una serie de sensaciones que atraviesan su cuerpo:

- *A-2-e: Siento relajamiento y bienestar.*
- *I-1-e: Siento alegría la mayor parte de las veces, siento descanso porque me desprendo de las actividades cotidianas, me siento contenta por hacer cosas que yo elijo libremente*
- *M-3-e: Al término de cada sesión se siente en el cuerpo el ejercicio que se realizó al ejecutar los movimientos, se siente muy bien uno a nivel tanto físico como emocional.*

Todos los significados anteriores refieren a la vinculación que hace la danza con el cuerpo para el enriquecimiento motriz, evidentemente la técnica es un medio para ello. El taller de danza árabe no cae en el error de realizar acciones mecanicistas, cada movimiento surge de la conciencia, lo cual permite una gran cantidad de movimientos y combinaciones motrices, por lo cual la danza árabe contribuye en la formación humana corporal sobre todo para mejorar capacidades físicas.

4.2.3. Facultad humana espiritual

Para iniciar el análisis de esta tercera categoría es necesario recordar que la facultad humana espiritual está enfocada a la estructura psíquica de los individuos, es decir, a partir de sus ideas o pensamientos construyen diversas significaciones. Por lo tanto se retoman de forma entrelazada elementos de la danza como cuerpo, movimiento, espacio, tiempo y ritmo, y forma y/o apariencia, cada uno con ciertos significados para las participantes del taller. La primera **construcción de significados** es en relación al cuerpo, pues éste se significa como ese vehículo capaz de transmitir y expresar sensaciones. Así lo definieron tanto las participantes como la profesora:

- *I-1-e: Es para mí el instrumento o medio para expresar mis sentimientos.*
- *M-3-e: Mi cuerpo es mi motor, el vehículo para transmitir las emociones que genera la música. Mi traductor.*
- *B-Dt: Nosotras como bailarinas somos ese vehículo para darle vida a la orquesta árabe y de expresión.*

Siguiendo la misma línea, recordemos que en la facultad humana mental se concluyó que el movimiento corporal se encuentra relacionado con el sonido de los instrumentos, el ritmo y el tipo de danza a realizar. De aquí parte la construcción de significaciones en torno a los movimientos. La profesora reconoce que la danza árabe tiene diversos simbolismos, lo cuales deben estar presentes en la práctica dancística, en su opinión:

- *B-Dt: Esta danza, pues es una danza milenaria y todo tiene ciertos símbolos muy bonitos que podemos recordar para integrarlo a nuestra danza.*

En el taller se hace énfasis en que los movimientos van a depender de la connotación energética relacionada con los elementos de la naturaleza, es decir, los movimientos de la danza árabe se encuentran ligados a la conexión con los cuatro elementos de la naturaleza: tierra, agua, aire y fuego. Esta significación va a determinar si los movimientos son suaves o fuertes. Por ejemplo, los movimientos suaves son comparables con las energías del agua y el viento, y los movimientos fuertes y vibratorios están relacionados a las energías de tierra y fuego.

Los movimientos también se significan según el instrumento musical y la energía de la naturaleza. En el caso de los instrumentos oud, canun, tabla o derbake, riq y crócalos encuentran su energía en la tierra y el fuego porque los movimientos que se realizan son

fuertes, ya sean golpes o movimientos vibratorios. Por su parte, el violín y el nay o la flauta emiten una energía de viento, así que invitan a los movimientos de brazos y manos, regularmente realizados hacia la parte de arriba del torso y de la cabeza (hacia el cielo), son suaves y lentos, dichos movimientos se relacionan con el viento por tener una conexión celestial y de iluminación. Finalmente el acordeón y el órgano, adquieren la energía del agua, así que los movimientos que estimulan son suaves y lentos como lo son las ondulaciones de vientre y cadera.

Si bien los movimientos corporales resultan ser el reflejo del propio instrumento musical, también el cuerpo y los movimientos manifiestan las distintas energías ligadas a la naturaleza, por lo que cada figura corporal y cada movimiento tiene una intencionalidad que se significa y se transmite conforme a las energías ya mencionadas. Cabe mencionar que la construcción de las significaciones es única y propia, pero a su vez es colectiva, de modo que las participantes reconocen, se apropian y resignifican sus movimientos a partir de estas significaciones, como se aprecia en los siguientes testimonios:

- *I-1-e: Los movimientos que realizamos en esta danza van representando la conexión entre la tierra, el cosmos y nuestro cuerpo. Así como a la vez estos movimientos representan la esencia de cada uno de elementos naturales.*
- *M-3-e: Los movimientos adquieren distintos significados, desde el reto que representan poder hacerlos lo mejor posible, memorizar las secuencias y entender la relación con elementos de la naturaleza. Los movimientos los relacionamos con lo que nos rodea.*

En tanto que los movimientos se relacionan con los instrumentos musicales y algunos elementos de la naturaleza, la forma y la apariencia se relacionan con el carácter mítico/religioso que la danza posee desde la antigüedad, por lo tanto la construcción de significaciones se traslada a las concepciones cósmicas, espirituales y terrenales. Existe una serie de figuras corporales que adquieren estas significaciones, y durante el taller se enfatizó constantemente la conexión del cuerpo con las energías cósmicas, y las figuras y movimientos corporales con el aspecto espiritual de cada una de las participantes. Ejemplo de ello son las expresiones por parte de la profesora que muestran el desarrollo espiritual cuando se realizaban ciertas figuras corporales:

- *B-Dt: La energía de la mujer toma la energía del cosmos, la obtengo, la traigo a la flor de loto, que es la flor de la abundancia y la flor de la feminidad, la traigo hacia a mi corazón y de aquí limpio y saco todo a través de mi cadera.*
- *B-Dt: En esta posición estamos conectando nuestro corazón con el universo, con el ser supremo, con quien ustedes crean. Estamos abriendo nuestra energía,, estamos pidiendo y recibiendo.*
- *B-Dt: La parte alta sube hacia el cielo, toma la energía celestial y tráela hacia ti, todas somos energía.*
- *B-Dt: Llave de la vida: Se llama llave de la vida y que abre supuestamente al paraíso, este brazo me conecta con Dios, me conecta con el cosmos y este brazo me conecta con la Tierra.*

He de mencionar que el espacio es un elemento de la danza que también se significa de forma colectiva e individual. De forma colectiva, el espacio se significa como aquel lugar en el que el individuo puede moverse o desplazarse. En cuanto a la construcción individual, el significado parte de la propia imaginación del sujeto, de la percepción de la posición de su cuerpo en el espacio físico y de los movimientos posibles en éste. Por su parte el ritmo definido como el pulso y como un elemento que define cada movimiento, se significa de forma metafórica como el latido del corazón o el pulso cardíaco (pulso interno); es decir, exista música o no, el ritmo es una constante porque quien baila tiene ese latido cardíaco perceptible, vinculado con la naturaleza puesto que al ser tocado por el derbake se relaciona con el significado cósmico que es la energía de la tierra.

En este taller, la danza árabe es practicada por mujeres, para ellas el significado que adquiere esta danza se enfoca en la conexión con la parte femenina, sensual y sexual. Pero sobre todo, significa el redescubrimiento de su **feminidad**. Gracias a la danza árabe, las participantes son capaces de expresarse a través de su cuerpo, de tomar una posición activa y de reconstruirse como sujetos, dejando a un lado el “deber ser”, el rol social y cultural que la propia sociedad impone. Las participantes se apropian de su cuerpo, de sus movimientos, del espacio que ocupan; ya sea el salón de clases, el lugar en donde practican la danza o un escenario, reconstruyen la concepción del hecho de ser mujeres, se empoderan y se encuentran con su intimidad. En el transcurso del taller se encontraron varios comentarios referentes a la feminidad, tanto de la profesora como de algunas integrantes, tales como:

- *B-Dt: La danza oriental es atractiva por enfocarse a la feminidad, a la ternura, a la gentileza de las funciones del cuerpo, no para andarse exhibiendo haciendo streeters y mostrándose sexys*
- *B-Dt: La danza del vientre es súper mágica, porque nos hace encontrarnos con nosotras mucho, y reconectarnos y esta parte femenina, esta parte sensual, esa parte sexual, esa parte que de repente dejamos olvidadas.*
- *B-Dt: La danza árabe es un encuentro con nosotras mismas, es un encuentro con todo lo que la sociedad también ha hecho que perdamos, si realmente nos damos la oportunidad de volver a ser, a encontrar esa parte femenina, esa parte tierna (...) nuestro mundo como mujeres es maravilloso nada más hay que volvernos a reencontrar y conectarnos, y sacarle potencial a todo eso.*
- *V-p: Me siento más conectada con esta feminidad y también la idea de la hermandad que se hace, el hecho de que seamos mujeres y tengamos este tipo de conexión también eso se me hace muy padre.*
- *G-p: Me gusta el árabe porque conecta una parte muy profunda de la feminidad, mi feminidad, y me conecta con los elementos de la Tierra. Esto se hace como una unidad con el mundo, como una unidad con el cosmos.*

El área espiritual es sumamente importante, aparte de estar vinculado con la construcción de significaciones, también se relaciona con el sentir, con la experiencia, con la propia vivencia y con el vínculo entre cuerpo e interioridad. Una vez que el individuo es consciente de su cuerpo, éste se mira, se encuentra, se siente y se experimenta. Un ejemplo del desarrollo del **cuerpo sensible** fue la clase donde se abordó el tema del tarab, en la que se incentivó aquella parte sensible del cuerpo, alejando un poco la técnica y la teoría, para enfocarse más a la experimentación de cada participante conforme a su sentir, tanto en lo corporal como en lo emocional. Respecto a ello, la profesora expuso lo siguiente:

- *B-Dt: Nosotras como bailarinas es bien importante que conozcamos la orquesta árabe, porque a través de la orquesta y conociendo sus instrumentos y cuáles son como la energía de cada instrumento vamos a poder conectarnos y darles esa vida a los instrumentos a través del movimiento y a través de nuestras propias emociones. Es bien importante que cuando bailemos no nada más nos llevemos la técnica es bien importante encontrar ese sentido en la danza, esas emociones que nos hagan sentir, no nada más repetir pasos.*

- *B-Dt: Todos, todos experimentamos la música de diferente manera, todos sentimos diferente nunca alguien te va a poder decir te voy a dar una clase de Tarab porque el tarab es algo personal, va a depender de tu experiencia, va a depender de tus sentimientos, va a depender de tus emociones de tu estado de ánimo de lo que te lleve el contexto de esa canción.*

El caso anterior no fue el único en donde se incentivó el cuerpo sensible, sino que a lo largo del taller, en las 15 clases, se impulsó el sentir cada parte del cuerpo y el movimiento que se realizaba, con la finalidad de poder mejorar la técnica. En las clases se observó que conforme el sujeto sentía su cuerpo al moverse, mejoraba su técnica corporal, pues recordemos que la danza árabe se enfoca a realizar movimientos orgánicos, lo que genera un gusto por este tipo de danza e influye directamente con el sentir y con el **disfrute y gozo de la danza**. Así lo expresan los siguientes testimonios:

- *V-p: Me gusta mucho la danza árabe por los movimientos, los siento muy orgánicos, muy hechos para nuestro cuerpo, entonces disfruto mucho los movimientos, inclusive cada que hago un movimiento de danza árabe no puedo evitar sonreír.*
- *A-2-e: Me ha gustado mucho los movimientos, la cadencia, todo se me hace bello, súper hipnotizante.*
- *M-3-e: Se me hace una danza muy sentimental, la música me encanta.*

También existe un gusto por los ritmos y la música árabe, ya que generan diversos **sentimientos y emociones**, por lo que cada alumna los siente de distinta manera; por ello se les preguntó ¿qué sientes con cada ritmo musical de la danza que practicas?, a lo que las integrantes respondieron:

- *A-2-e: Satisfacción*
- *I-1-e: Siento alegría, nostalgia según el estilo, e integración con mis compañeras*
- *M-3-e: Cada ritmo tiene su propia estructura y por lo mismo su propia temática, por ejemplo el baladí me sabe a suavidad, vuelo, intensidad y hasta drama.*

Cuando se les preguntó sobre lo que sienten al bailar, ellas expresaron lo siguiente:

- *M-3-e: Libertad, feminidad, gozo, motivación.*
- *A-2-e: Alegría*

- *I-1-e: Me lleva a verme a mí misma en el espejo y me hace sentir consciente de lo que soy. Me hace sentir parte de la música cuando la ejecuto.*

En los testimonios presentados se puede apreciar el desarrollo de un cuerpo sensible, pues cada participante siente “algo” al practicar danza árabe, al realizar algún movimiento o al escuchar un ritmo árabe. Algunas integrantes hicieron mención, en una clase, sobre el aspecto sensible que existe en la danza árabe, pues colocan a su cuerpo como elemento principal para significar su experiencia dancística; sobre esto comentaron:

- *G-p: Me gusta mucho como son movimientos muy controlados; al mismo tiempo te controlas pero te tienes que dejar sentir. Cada semestre es de ¡Ahora si voy a sentir el baile! no voy a hacerlo pensando los movimientos sino voy a sentirlo y bailarlo desde el corazón.*
- *L-p: Me gustó más el árabe por la cuestión de estar sola, de practicar la danza sin tener a un compañero para bailar. El hecho de probarte a ti, de estar contigo mismo y de hacer tu práctica para ti misma. La danza árabe permite sentirte cómodo con tu cuerpo en el espacio.*

4.2.4. Facultad humana sociocultural

Por último, nos encontramos con la categoría sociocultural en la que se engloban los aspectos de cuerpo, cultura del cuerpo, movimiento, tiempo y ritmo, espacio, y relación espectador-participante. Esta categoría está dividida en dos subcategorías, la primera referida a los conocimientos sociales, históricos y culturales que la danza posee, pues consideramos que la danza es histórica y dinámica, anclada desde su origen a lo social y vinculada directamente a lo cultural; la segunda subcategoría, referida a la contribución de la danza hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, de socialización y de interrelación entre las miembros de este taller.

Al principio, cuando se abordó lo referente a la categoría mental, se explicó que hay una construcción de conocimientos a partir de la distinción de algunas danzas tradicionales. En el taller de danza árabe, la cultura, la historia, el aspecto social y el folclor son elementos que se rescatan. Por esa razón, el primer significado en esta categoría es la **construcción de conocimientos históricos, geográficos, sociales y culturales**, aunque pareciera que debe encontrarse en la categoría mental, el motivo de integrarlo en la formación sociocultural es porque a través de estos conocimientos se incentiva el

desarrollo de la cultura del cuerpo y de la propia danza. La historia es fundamental para conocer los orígenes de esta danza y de cómo se fue difundiendo e incluso como se bailaba en la antigüedad. Por ejemplo, en una sesión la profesora explicó un poco sobre el origen y la difusión de la danza árabe, al respecto dijo:

- *B-Dt: Los gitanos fueron los primeros nómadas históricamente y ni siquiera vienen del Medio Oriente, vienen de la India. De la India pasaron por Egipto hace como 200 años y se instalaron (...) Llegó un Imán al ser el gobernante en Egipto y dijo los gitanos se van, se tienen que ir de Egipto y se los llevan y matan a todos los gitanos. Sólo logró sobrevivir esta familia que hasta la fecha es la única que existe en Egipto y viven en el Alto Egipto (...) Por lo que las mujeres ghawazee son mujeres que tuvieron que trabajar en la calle, no son mujeres de escuela, las mujeres ghawazee eran tomadas como prostitutas, hacían movimientos pélvicos y bailaban con poca ropa.*

El entendimiento de los procesos históricos, del espacio geográfico, cultural y social es indispensable para la danza, a través de estos se estructuran y se adquieren ciertos movimientos característicos del estilo o tipo de danza a realizar, pues da pautas para saber qué y por qué se baila de una determinada manera, incluyendo la construcción de simbolismos propios y valiosos para la colectividad. A lo largo del taller se identificó, principalmente, la enseñanza de la técnica folclórica que incluye ciertos movimientos de las distintas danzas del Medio Oriente, como Saidi, Melaya y Ghawazee; en este sentido, algunas expresiones que se rescataron de los diarios de campo y dan cuenta de lo anterior, son las siguientes:

- *B-Dt: Esta canción es para Melaya y también es un baladi y trae un ritmo baladi, pero se baila principalmente como Melaya; es una danza folclórica del Alto Egipto, de Alejandría (...) ¿Por qué se le llama Alto Egipto al Bajo Egipto? -Por la Corriente del Río Nilo, que va al revés.- Aunque yo les hable del Alto Egipto, estamos hablando del sur de Egipto que es lo de abajo y qué es desierto y que es un folclórico es donde está la parte Saidi, la parte Nubia, la parte de las de las danzas Ghawazee y la parte que ahorita estamos bailando es danza folclórica también pero es de Alejandría; danza más femenina, una danza que en realidad empezó como en los 40's.*

- *B-Dt: Esto es folclórico totalmente, lo pueden también llevar a lo gitano, cuando quieran bailar ghawazee, aquí es donde metemos mucho el twist y con cadera si podemos meter shimmy.*
- *B-Dt: En Egipto te dicen: tú estás bailando danza del vientre, entonces tienes que bailar, toda tu energía, toda tu potencia tiene que venir del vientre y de nuestra cadera.*

Cabe mencionar que si bien hay movimientos que tienen un significado para el colectivo social también hay otros que se realizan por tradición, es decir, ha sido mera transmisión de generación en generación. Por su parte, el contexto geográfico es esencial para entender la danza, la música, los ritmos, el tiempo y los instrumentos que se usan en las distintas regiones del Medio Oriente. Al haber enfocado la gran parte del taller al reconocimiento de los sonidos de los instrumentos árabes, necesariamente se explicó en qué regiones geográficas se usaban tales instrumentos (ya que no en todas las regiones se usan los mismos) y para qué tipo de danza; por ello, la profesora comentó que:

- *B-Dt: Por ejemplo en el Líbano casi no ocupan el ric, pero a los egipcios les gusta más escandaloso (...) los egipcios siempre van a meter ric, platillos, darbukas, chinchines (crótalos).*
- *B-Dt: En unas orquestas sirias y libanesas casi no vas a escuchar ni chinchines ni panderos (ric).*
- *B-Dt: En Marruecos, en el Norte de África se van a utilizar más los chinchines, los platillos pero son dobles y se utilizan más porque son de la cultura bereber, la cultura bereber son los nómadas, los hombres azules del desierto, que es una cultura previa al Islam y es una cultura muy antigua en la región, que son los hombres que vivían en el desierto.*

Aunque existan instrumentos musicales, en diversas danzas no se van a seguir éstos, ya que la significación de la propia danza es distinta, pues está dirigida más al contexto social en el que se desarrolla. Recordemos que algunas danzas tienen una finalidad social, sin embargo, no se descarta el tiempo y el ritmo, más bien es tarea de quien practica danza árabe realizar ese análisis sociocultural de su danza y de la música que la integra. Una de las situaciones que ejemplifica lo anterior fue la sesión dedicada exclusivamente al dabke, en la que se comentó el tiempo y el ritmo que se encuentran en esta danza y lo que

generalmente expresa la letra de las canciones usadas para este tipo de danza; así lo explicó la profesora:

- *B-Dt: Ahorita escuchamos un nay y se escucha una flauta, ahí es como un dabke, no utilizamos los elementos (...) aunque escuchemos un nay es un tipo de estilo diferente, es una danza que habla de lucha, es una danza que habla de recordar a Palestina que es un Estado que ha sido intervenido por muchos años, tiene otro contexto social ese tipo de danza (...) Este tipo de canciones siempre va a traer una poesía previa (...) como justo hablamos de este tipo de danzas que son más nacionalistas, más de identidad, en su poesía siempre van a estar hablando de lo bonito del país, de la comida, de la religión, del pueblo y son como uno o dos minutos (...) su ritmo es katakufti.*

Ya en una explicación del dabke sobre el contexto geográfico y social se mencionó cómo empezó la invasión a Palestina a partir de los años de 1940, cuando los primeros judíos traídos de Europa llegaron a Tierra Santa (Israel) y en 1947 el conflicto se intensificó cuando comenzaron los bombardeos, provocando el desplazamiento de los palestinos a países cercanos como el Líbano, Siria, Jordania y Cisjordania; por lo que el dabke surgió como una danza de protesta al menos en Palestina, donde lo bailan hombres y mujeres. Sin embargo, el dabke se baila en toda la región de la península arábiga (Irak, Siria, Líbano, Jordania, Palestina, algunas partes de Arabia Saudita y Emiratos Árabes), de tal forma que las significaciones resultan ser sociales y contextuales, tal como lo expuso la profesora:

- *B-Dt: El dabke es una danza que de verdad es muy energética, es una danza que va emitir y que va a querer decir que estamos en unión, que estamos en solidaridad, que estamos en protesta (...) y que con todos estos pasos fuertes marcan como: “Todo esto de nuestra Tierra”.*

Algo similar ocurrió con la clase dedicada a la Danza Zaffa, en la que se abordó la finalidad social que tiene en los países del Medio Oriente, usada comúnmente en las bodas o en los funerales. La danza Zaffa se significa según su uso social y cultural, pues es una danza de desplazamientos que se realiza en un determinado espacio físico construido para tal finalidad. En consecuencia, los movimientos, los elementos usados y la vestimenta también se significan conforme a los usos y costumbres de la cultura. En torno a esto la profesora comentó que:

- *B-Dt: En la danza Zaffa: Los tambores significan que iluminan y las mujeres se visten con túnicas blancas, con candelabros o velas (...) Se dice que conecta la Tierra con el corazón, para que nunca deje de latir el corazón en el matrimonio...se ponen luces y velas justo para que ilumine el camino de los novios hacia la luz y el amor (...) En el Medio Oriente el oro es opulencia, por eso en sus vestuarios pueden llevar color dorado que significa bienestar, buena economía y abundancia.*

Las participantes reconocen que este taller de danza árabe está enfocado a conocer los aspectos culturales y sociales de dicha danza. De hecho, en una ocasión una participante hizo mención sobre el peso que la profesora le da a estos conocimientos en el taller, expresando lo siguiente:

- *S-p: Nos introduces realmente a toda la cultura del medio oriente, no solamente al bellydance (...) Los instrumentos, el significado, el movimiento del cuerpo, qué significa y depende el instrumento*

En relación a los aspectos culturales y sociales de la danza árabe, en la entrevista se les hizo la siguiente pregunta: ¿cuáles son los aspectos culturales y/o históricos más importantes de la danza que practicas? Las integrantes consideraron los siguientes:

- *M-3-e: Esta es una danza del pueblo, una danza que ha venido sorteando obstáculos a través del tiempo, y que sin embargo sigue viva desde sus raíces, y lleva en sí, en forma intrínseca, libertad.*
- *A-2-e: Que la danza del vientre surgió como parte del culto a la fertilidad humana y de la tierra, y la adoración de los dioses.*
- *I-1-e: Conocer la historia desde el inicio de la danza en Egipto, sus influencias, la forma en que se ha dado a conocer en el mundo occidental pasando por Europa y ahora América. Lo importante que es que no se pierdan los estilos tradicionales de los países de origen porque es así que la cultura antigua se mantiene viva, aun cuando se han añadido elementos modernos. Si la danza mantiene vivos los elementos culturales de su región de origen tienen una mayor riqueza porque contiene significados, no sólo es el libre movimiento, sino que transmite historia y cultura al mismo tiempo.*

Es evidente que el cuerpo está anclado a un contexto sociocultural el cual va a determinar los movimientos, los trazos en el espacio, la vestimenta, las capacidades y las habilidades corporales para la conformación del tipo de danza. De esta manera, la construcción de los conocimientos históricos, geográficos, sociales y culturales, forman parte de la cultura del cuerpo, que depende de las costumbres, las tradiciones, la clase social, la ideología y la religión. El contexto sociocultural tanto de la danza como del propio sujeto contribuye para transformar su danza, para evolucionar e incluso para hacer adaptaciones. Pero no se debe perder de vista las funciones culturales y sociales que posee la danza.

En la segunda parte del análisis de esta categoría, el primer significado que se encuentra está relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde interviene el componente de espectador-participante. Tanto la profesora como las integrantes del taller son espectadoras; por una parte las integrantes tienen que observar a la profesora para realizar los movimientos, las combinaciones y las secuencias, y así llevar a cabo una especie de imitación; pero también la profesora observa a las participantes para realizar las modificaciones, las correcciones de técnica y la retroalimentación. De modo que la observación adquiere una gran importancia para la enseñanza y el aprendizaje de la danza, ya que se establece una **observación activa** en ambas direcciones.

Lo mismo ocurre con la función de participante, profesora e integrantes son al mismo tiempo participantes, es decir, ejecutantes. La profesora participa de manera activa para transmitir la técnica de la danza, dar sus percepciones sobre el contexto cultural, social y geográfico de las danzas del Medio Oriente, y aclarar dudas que son una constante en torno a la propia práctica dancística. En el caso de las integrantes, son participantes al realizar los movimientos, las combinaciones y las secuencias que perciben por parte de la profesora, pero también aclaran dudas y aportan movimientos e ideas para las secuencias al realizar movimientos libres, creativos y propios.

Incluso en algunas clases la profesora, al observar a las integrantes, retomaba sus movimientos y los incluía como parte de las secuencias, también en ocasiones la profesora olvidaba los movimientos o las secuencias previas, por lo que las participantes se los tenían que recordar. Esto es evidencia de que las integrantes/profesora son participantes/espectadoras activas, ambas son capaces de transformar su práctica y su aprendizaje.

El proceso de **enseñanza-aprendizaje** de la danza resulta ser un proceso **dinámico y dialógico**; todas aprenden de todas, por lo que se trata de un proceso **horizontal y multidireccional**, de modo que la construcción de conocimientos es colectiva. La profesora reconoce este aprendizaje mutuo:

- *B-Dt: Yo siempre aprendo con ustedes, no soy absoluta ni infinita, a mí me gusta mucho que también haya retroalimentación para ambas, porque sólo así crecemos como seres humanos y sólo así también, como mujeres, nos vamos dando cuenta que juntas somos más fuertes (...) Cada una me ofrece cosas diferentes, es agarrarnos de todas, de lo que todas tenemos para aprender de todas.*
- *B-Dt: En este grupo es que es observándonos como mujeres, con mucho amor, con mucho cariño y también observar al otro desde: el yo puedo también ser ella.*

Esta última expresión da cuenta de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde interviene la observación, se construye la **otredad**. Una observación no objetual sino intersubjetiva, en la que se observa a las demás mujeres para aprender de ellas, en la que existe un descubrimiento y reconocimiento del “otro” como mi par y mi compañera, cada una con sus propias capacidades, habilidades, ideas, pensamientos y percepciones, y que influye en la construcción de mi “yo”. Ya que en este mirar al “otro” una misma se reconoce, eliminando la figura de superioridad e inferioridad. Es totalmente un encuentro con el “otro” a partir del descubrimiento, intercambio, proximidad y comparación de semejanzas y diferencias entre el “yo” y el “otro” que comparten y viven una experiencia.

La interacción que se establece en este taller es imprescindible, dado que los sujetos se encuentran anclados a una situación social en común, por lo que se transmiten y se comparten experiencias vividas permitiendo el aprender del “otro”, y en ese aprender se construye una forma de vida colectiva que permite una socialización entre los individuos. En el taller se aprecia una **socialización positiva** que desencadenan las clases, en los comentarios se aprecia la socialización definida como hermandad:

- *V-p: Yo soy muy mala pa' hacer amigas y mis mejores amigas las saqué del belly...me gusta esta parte de unidad y de crecimiento fuera de la crítica como para tirarle a las otras personas.*
- *G-p: Siempre vuelvo por dos cosas; me gusta mucho la clase y las amigas que he generado en las clases, después de varios semestres logramos la integración.*

La interacción ha sido llevada a espacios fuera del taller, lo que ha permitido que se compartan distintas experiencias tanto dancísticas, por ejemplo las presentaciones en teatros y actividades en diversos eventos dancísticos, como experiencias no dancísticas, tales como cumpleaños, reuniones, posadas, desayunos al final del semestre, convivio y charlas al inicio y término de cada clase. Las integrantes consideran que la relación que han establecido con sus compañeras ha sido:

- *I-1-e: Una relación positiva con la mayoría, de respeto, muchas son personas profesionistas, tienen un nivel alto de estudios, ayuda con los vestuarios, ayuda para entender los movimientos, y de amistad con quienes nos conocemos de más tiempo.*
- *A-2-e: En la mayoría de los casos ha sido de gran camaradería.*
- *M-3-e: Una relación muy bonita que llevamos hasta fuera del taller. Relación de apoyo y amistad.*

Dentro de la socialización se ha generado una integración de las participantes, donde el **respeto, el apoyo y la amistad** son un factor constante. Ellas consideran que a lo largo de los años, y porque cierto número de integrantes se han mantenido, se ha formado una red de amistad que ha permitido que se consolide el grupo, las razones de ello son que:

- *I-1-e: Yo creo que se debe a que la mayoría tenemos ese hilo conductor de que nos gusta el movimiento y la danza, y a que la maestra nos motiva a hacer cosas distintas durante el año.*
- *A-2-e: Al tiempo de pertenencia en el mismo y, a la participación en grupo en eventos de danza.*
- *M-3-e: Creo que sí, y principalmente se debe a que un número considerable de integrantes se ha mantenido desde el inicio y la adaptabilidad ha sido muy buena, elemental.*

El taller de danza árabe está conformado por mujeres, esto no quiere decir que sea exclusivo sólo para ellas, pero se ha formado de esa manera. A pesar de que se establecen redes de amistad entre quienes tienen mayor tiempo en el taller, las integrantes nuevas se incorporan sin dificultad. La **sororidad** es un valor que se fomenta en la danza árabe, al ser todas las participantes mujeres que comparten experiencias y construyen conocimiento. Durante el desarrollo de cada clase existe un cuidado mutuo, amor, respeto y ayuda entre todas, se crea un espacio de confianza y de compañerismo donde la crítica

en el sentido de prejuicio no está presente, si bien existe una retroalimentación se hace desde el querer un crecimiento para la otra persona.

- *L-p: En un grupo de puras chicas es algo muy lindo, nos permite tener esa confianza, esa sororidad, pero además está como la intimidad que se da en un grupo de puras chicas donde nos cuidamos, nos ayudamos, confiamos.*
- *B-Dt: En la danza podríamos trabajar como la unidad, la sororidad con la compañera, como conectarnos desde otras formas, sacarnos nuestros lados creativos sacarnos nuestros lados de amor.*

Para finalizar el análisis de los resultados categorizados en las cuatro facultades humanas, en el sitio web de los Talleres Libres Danza UNAM se menciona las áreas que se trabajan en el taller de danza árabe, las cuales son la femineidad y las capacidades del cuerpo, en esa página también se menciona que en este taller de danza árabe

Se adquiere gradualmente el control para hacer movimientos que se realizan en esta danza milenaria. Reconocer el poder femenino a través del movimientos de vientre, caderas, pecho, hombros, cabeza, cabello, manos y brazos, es uno de los objetivos, además de aprender las bases teóricas de la danza del vientre, sus orígenes, música, estilos por región geográfica, reconocimiento de los ritmos árabes, y la ejecución de la técnica propia de este estilo de danza. (Consultado el 10 de agosto de 2021 en <https://www.talleresdanzaunam.com/libresenlinea/18>)

Tal descripción es funcional para este capítulo, pues con todos los resultados obtenidos se confirma que el objetivo del taller se cumple y no sólo se limita a tal descripción, sino que en la práctica va más allá. La descripción sólo muestra de forma breve las áreas a trabajar, sin embargo, a lo largo del análisis nos percatamos que son múltiples las facultades que se forman a través de esta danza, lo que influye directamente en la formación integral de las personas que asisten al taller.

Sin duda, el cuerpo y los movimientos siguen siendo el principal elemento para la adquisición de conocimientos en torno a la danza, pero también a través del cuerpo se percibe, se siente, se transforma y se significa el propio individuo frente al mundo.

CONCLUSIONES

Si bien las universidades tienen por objetivo formar seres integrales, durante varias décadas han estado enfocadas a formar sujetos para el mundo laboral y han mantenido existente el dualismo entre mente y cuerpo, predominando la formación técnica y tecnológica, dejando un tanto alejada a la formación artística y estética. No obstante, la educación superior no sólo está encargada de formar profesionistas sino también de vincular, tanto a su población universitaria como al público en general, con sectores académicos, laborales, culturales y artísticos. Es por ello que tiene la responsabilidad de promover, divulgar y difundir la cultura y el arte desde su función extensionista.

Bajo el reconocimiento que se hace de la educación como un proceso que se da a lo largo de toda la vida donde el sujeto está expuesto a distintas experiencias, se establece que cada experiencia significativa y agradable influye de manera determinante en la formación de los sujetos. Es por ello que la educación superior debe promover dichas experiencias, incluyendo aquellas que acontecen en y desde el cuerpo, pues éstas posibilitan la razón, el crear y el sentir, elementos indispensables para que todo individuo tome una posición activa y pueda transformarse y (re) significarse. En este sentido, el arte se manifiesta como un camino posible para la construcción de experiencias estéticas y educativas que permiten nuevas formas de pensar que surgen de la creación y visión sensible del mundo.

La danza es definida como una de las artes que desde la antigüedad ha formado parte de las actividades de grupos sociales, inmersa en diversos escenarios, por lo que a través del tiempo se ha constituido como una práctica artística organizada y estructurada. La danza rompe con cualquier barrera social porque es para todos, para cualquier edad, sexo, género y nivel socioeconómico. Lo importante de la danza es que humaniza el movimiento, permite la expresión, el autoconocimiento, contribuye a tomar conciencia, y posicionarse frente al mundo, ya que pone como eje principal al cuerpo, el cual es capaz de sentir, percibir, conocer y crear.

La danza no debe quedar relegada en ningún nivel educativo pues favorece la autopercepción del cuerpo como medio expresivo en relación con el ser, estar y hacer. Es por eso que la educación superior debe tomar en cuenta a la danza, no sólo en el área de la profesionalización sino también respecto a quienes tienen el interés por aprenderla, sin fines profesionales. De tal forma que los Talleres Libres de Danza UNAM impulsados

desde la difusión y extensión de la cultura cumplen con ese propósito, ya que en estos espacios se considera al cuerpo como fuente de conocimiento y se miran aquellas experiencias que lo acontecen, puesto que la danza no se aprende sino que se vivencia y se experimenta.

Los Talleres Libres de Danza UNAM se han ido conformando a lo largo de los años, y actualmente son definidos como un modelo de educación no formal que ejemplifican de forma clara la función extensionista y la búsqueda de la formación integral. La oferta de estos talleres se ha ido incrementando, teniendo como resultado más de 50 talleres dedicados a contribuir al desarrollo dancístico entre la comunidad universitaria y el público en general, que no pretende la formación profesional de bailarines. Uno de esos talleres es el de danza árabe, el cual fue elegido como espacio de observación para el desarrollo de esta tesis; y tras su análisis se concluyó que dicho taller promueve experiencias educativas que son agradables, deseables, significativas, pensadas, estructuradas y organizadas.

Se afirma que el taller libre de danza árabe pone interés en el cuerpo, pensado como el principal agente que permite la construcción de significar al sujeto mismo, su entorno y su práctica, favorece el autoconocimiento, la conciencia, la expresión y transmisión de emociones, el desarrollo intelectual y motriz, tiene la capacidad de aproximarse a elementos históricos, geográficos, culturales y sociales, así como de fomentar el proceso de socialización y la adquisición de valores sociales, y por supuesto de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera horizontal y multidireccional. El taller libre de danza árabe considera al cuerpo como un instrumento poético capaz de conocer, sentir, experimentar y transformarse, debido a que cada participante se posiciona de manera activa para desarrollar sus propias capacidades y habilidades.

Este trabajo visibiliza la vivencia, la experiencia y los significados que tiene la danza para la formación integral de los actores pertenecientes al taller de danza árabe, tanto de la profesora como de las integrantes. Con los significados obtenidos en torno a la práctica dancística, concluimos que la danza es un medio para la formación integral de los sujetos, ya que desarrolla mente, cuerpo, espíritu y aspectos socioculturales. Sin duda alguna la danza es una práctica corporal que nos enseña a pensar con el cuerpo y que abre las posibilidades de posicionarse y actuar en el mundo. La tesis presentada es una invitación a repensar el concepto de formación integral y al cómo se conceptualiza al ser humano en

la educación, pues se necesita aperturar esa brecha que aún existe entre educación y danza, y no sólo ver a esta última con fines recreativos o artísticos sino también como una experiencia educativa capaz de penetrar todas las fibras humanas.

REFERENCIAS

Bibliográficas

Arancibia, V., Herrera, P., Strasser, K. (2009). Manual de Psicología Educativa. México: Alfaomega

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2018) Visión y acción 2030; Propuesta de la ANUIES para renovar la educación Superior en México. Recuperado el 26 de agosto de 2020 de http://www.anui.es/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf

_____ (2000). La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. México.

_____ (1995) Programa Nacional de la Cultura y Servicios

_____ (Enero-Marzo 1995b). El papel de la difusión cultural y extensión de los servicios en las universidades públicas. Revista de la Educación Superior. 93 (24) Recuperado el 26 de agosto de 2020 de http://publicaciones.anui.es/pdfs/revista/Revista93_S3A2ES.pdf

_____ (Octubre-Diciembre 1986) Programa Integral Para El Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES). Revista de la Educación Superior. 60 (15). Recuperado el 27 de agosto de 2020 de <http://publicaciones.anui.es/revista/60>

Ávila A (1992) La Extensión Universitaria: Orígenes, desarrollo y desafíos. (Tesis de Licenciatura) UNAM. México

Bárcena. F y Mélich, J.C. (2000) El Aprendizaje simbólico del cuerpo. Revista Complutense de Educación 11 (2) pp. 59-8. ISSN: 1130-2496.

Briceño G (2006). De una tradición del Medio Oriente al oficio: la inserción de la danza del vientre en el campo de la producción cultural en México. Revista de Estudios de Género. La ventana (24). pp. 343-379. Universidad de Guadalajara. México.

Bolio, A. P. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. Reencuentro (65), pp. 20-29. Recuperado el 27 de Mayo de 2021 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34024824004>

Cano J.A (2017a) La extensión Universitaria en la UNAM (1910-2015): Un Análisis Político- Pedagógico (Tesis de Doctorado) UNAM

Cano J.A. (2017b) La Extensión Universitaria en la UNAM: Principales tendencias históricas. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Investigación Educativa; COMIE, México, San Luis Potosí.

Carpizo. J (1988) El ser y el deber ser de la Universidad Nacional Autónoma de México. México; UNAM

Dallal, A. (2007). Los elementos de la danza. México; UNAM

Dallal, A. (1976). Danza como Lenguaje; danza como expresión: algunas consideraciones teóricas. Anales Del Instituto De Investigaciones Estéticas, 13(46), pp. 141-157. Recuperado el 5 de septiembre de <https://doi.org/10.22201/iee.18703062e.1976.46.105>

Dávila, M.F. (2019). Danza y formación integral: Propuesta alternativa para la inclusión socioeducativa. En *Migración, interculturalidad y educación: Impactos y desafíos*. España y Brasil: Universidad Salamanca y Argos.

Dewey, J. (2004). Experiencia y Educación (trad. Luzuriaga. L). Madrid: Biblioteca Nueva.

_____ (1998a). Cómo pensamos. Nueva Exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo. (trad. Galmarini, M.A). España: Paidós (1933).

_____ (1998b). Democracia y Educación. (trad. Luzuriaga. L). España: Morata (1916)

_____ (1977). Mi Credo Pedagógico (trad. Luzuriaga. L). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina (1877).

Escudero, C. (2013). Cuerpo y Danza: Una articulación desde la educación corporal. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional de la Plata.

Fandiño, J. (2004), El arte y la educación superior. Educación y Educadores, Redalyc, 7, pp. 229-235. Recuperado el 6 de agosto de 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400716>

Ferreira, M. (Diciembre 2009). Un enfoque pedagógico de la danza. Dialnet. 268. pp. 9-21.

_____ (2008). La educación artística y su incidencia en la educación. Concepciones sobre la formación integral y su relación con la enseñanza de la danza como manifestación corpórea. Dialnet. 77 (267). pp. 9-15. Recuperado el 6 de Diciembre de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2978683>

Fuentes, A. L. (2006). El valor pedagógico de la danza. (Tesis de Doctorado) Universidad de Valencia.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229. Recuperado 9 de octubre de 2020 de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Fresán M. (abril, 2004). La extensión universitaria y la Universidad Pública. Reencuentro 39. Recuperado el 28 de agosto de 2020 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003906>

Gallo, L. (2014). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. Educação E Pesquisa, 40(1), pp. 197-214. Recuperado el 9 de octubre de 2020 de <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000027>

García, H. M. (1997). La danza en la escuela. Barcelona: INDE

Gómez, S.N., Gallo, L.E., Planella, J. (2018). Una educación poética del cuerpo o de lenguajes estético pedagógicos. Arte, Individuo y Sociedad 30(1), pp. 179-194. Recuperado el 9 de octubre de 2020 de <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57351>

Granada, W.P. (2015), Danza árabe: origen, significado e interpretación para su enseñanza y aplicación. (Tesis de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gurdián, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Costa Rica: Colección IDER.

Hasselbach, B. (1979). Didáctica de la danza. Objetivos de aprendizaje en la educación de la danza. En *Música y Danza para el niño*. Madrid: Instituto Alemán. pp. 65-92.

Herra, N. y Zúñiga, E. (Mayo- Junio 2020). Escribir desde la formación y la creación en danza: la sistematización para la innovación académica universitaria. *Yulök Revista de Innovación Académica*, 4(1), pp. 56-64. Recuperado el 10 de octubre de 2020 de <https://revistas.utn.ac.cr/index.php/yulok/article/view/262/226>

Ibarra, A. L. (2018). La danza y su contribución al desarrollo integral del estudiante en básica secundaria. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 1(3), pp. 98-102. Recuperado 21 de Diciembre de 2020 <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>

Kleen, A. y Campos A. (2016). La danza como proceso de vida en los jóvenes. *Revista digital universitaria*. 17 (3), pp. 1-12. Recuperado el 11 de enero de 2021 <http://www.revista.unam.mx/vol.17/num3/art18/>

Laban, R. (1991). *Danza Educativa Moderna*. Barcelona: Paidós.

Lindo De Las Salas, M, P. (2015). *Los Procesos de Formación en Danza. Una mirada a los procesos de enseñanza de la danza*. Colombia: CEDINEP.

Martner, A.C. (2016). *La Experiencia Artística en la Formación del Sujeto. Aportes de la Pedagogía Waldorf*. (Tesis de Maestría) UNAM

Maschat, V. (2017). *La Danza al Alcance de Todos*. En *1º Encuentro Salud en Movimiento*. Madrid: EML

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la Percepción* (trad. Cabanes J.) México: Planeta. (1945)

Minujin, A. (1962). *Extensión Universitaria* (Tesis de Licenciatura) UNAM

Miranda, F. (2009). Cap. 1. *Danza, Universidad y Tecnología. Danza contemporánea y universidad ¿Es posible lo necesario?* En *Estudios sobre la danza en la Universidad*. Montevideo: Comisión Sectorial de Educación Permanente.

Morales, J.D. (2017). *La danza contemporánea como propuesta integradora en la edad adulta*. Informe de práctica educativa) INBAL.

Moreno, F. (2017). *El concepto de danza educativa y su implantación en la normativa reguladora de las enseñanzas artísticas superiores de danza en la comunidad de Madrid (2002-2012)*. (Tesis de doctorado). Universidad Rey Juan Carlos.

Moya, C. (abril-junio 1995). Hacia una danza educativa. *Perfiles educativos*. 68, 1-5. Recuperado 1 de Octubre de 2020 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206812>

Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Kapelusz

Nicolás, G., Ureña N., Gómez, M., y Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (17), pp. 42-45. Recuperado 24 de Septiembre de 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3457/345732283009>

Palazuelos, J. (1992). La noción de la extensión universitaria y la necesidad de su vinculación orgánica. *Revista de la Educación Superior*. 81 (21). Recuperado 12 de Agosto de 2020 de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista81_S1A5ES.pdf

Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata
Reglamento de Extensión Universitaria (1930) UNAM

Quintana, R.F. (2019). La Danza en las dimensiones del Ser Humano y los contenidos escolares. *Plumilla Educativa*, 23(1), pp. 93-120. Recuperado 27 de Noviembre de 2020 de <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3349.2019>

Reuelta, A. (2015). *La Danza como herramienta en la Educación Integral*. (Tesis de Licenciatura). Universidad del País Vasco

Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe

Rogers, C (1980a). Cap. 18 ¿Aprendizaje: Sentimientos e ideas? En *Desarrollo Potencial Humano. Aportaciones de una Psicología Humanista* (pp. 254-272). México: Trillas.

Rogers, C. (1980b). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Barcelona: Paidós.

Ruíz L. (s/f). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*. pp. 11-13.

_____ (1992). La extensión de la cultura y los servicios en las universidades públicas del país. *Revista de la Educación Superior*. 81 (21) Recuperado el 9 de agosto de 2020 de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista81_S1A1ES.pdf

Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Saucedo, G. (2001). La enseñanza de la danza y expresión corporal como parte del área de educación artística dentro del plan y programas vigentes en la escuela primaria federal. (Tesis de licenciatura) UNAM.

Serna, A. (Septiembre 2004) Modelos de extensión universitaria en México. Revista de la educación superior 131 (33) Recuperado el 11 de agosto de 2020 de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista131_S2A1ES.pdf

Steiner, R. (2014). El Estudio del Hombre como Base de la Pedagogía. Fundamentos de la Educación Waldorf: Ciclo de Conferencias pronunciadas en Stuttgart, Alemania, del 21 de Agosto al 5 de Septiembre de 1919, con motivo de la fundación de la primera Escuela Waldorf. (Trad. Berlín J). España: Editorial Rudolf Steiner (1919).

Tambutti, S. (2008). Itinerarios Teóricos de la Danza. Aisthesis, (43), pp. 11-26. Recuperado 22 de Septiembre de 2020: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1632/16321983500>

Tünnermann C. (1998). Un nuevo concepto de extensión universitaria. En *La Educación Superior en el Umbral del Siglo XXI* (pp. 169- 188). Caracas: UNESCO.

Unión de Universidades de América Latina [UDUAL] (1972). La Difusión Cultural y la Extensión Universitaria en el Cambio Social de América Latina: II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria. México.

_____ (1958) Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria e Intercambio Cultural. Revista Universidades. (10) 2, México.

Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (1999). Informe 1998. (Tomo I). México.

_____ (1990) Informe 1989 (Tomo I). México

_____ (1985) Informe 1984 (Tomo II). México.

_____ (1982) Informe 1981 (Tomo I). México.

_____ (1981) Informe 1980 (Tomo I). México.

_____ (1978). Informe 1977 (Tomo I). México

_____ (Noviembre 1930). Revista de la Universidad de México

_____ (2020) Memoria 2019. México

_____ (2019) Memoria 2018. México

_____ (2018) Memoria 2017. México

_____ (2016) Memoria 2015. México

_____ (2014) Memoria 2013. México

_____ (2013) Memoria 2012. México

_____ (2011) Memoria 2010. México

_____ (2007) Memoria 2006. México

_____ (2008) Memoria 2007. México

_____ (2006) Memoria 2005. México

_____ (2005) Memoria 2004. México

_____ (2003) Memoria 2002. México

_____ (2001) Memoria 2000. México.

_____ (1999) Memoria 1998. México.

_____ (1997) Memoria 1996. México

_____ (1995) Memoria 1994. México

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y sensibilidad. España: IDEA BOOKS.

Vázquez, N. (Octubre 2018). La inclusión de la danza: en el contexto educativo de niños, jóvenes y adultos. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. Recuperado el 24 de octubre de 2020 de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/10/danza-contexto-educativo.html>

Velázquez, G. (Septiembre-diciembre de 2006) Espacios, agentes culturales y danza artística en la ciudad de México, Sociológica, 21 (62), pp. 245-259

Zapata, A. (2016). Aporte pedagógico desde la perspectiva de la danza en la formación del sujeto. (Tesis de licenciatura). FES Aragón UNAM.

Documentos, fuentes hemerográficas y páginas electrónicas

Bibliotecas UNAM. (2020) ¿Cómo hacer citas y referencias en formato APA? <http://bibliotecas.unam.mx/index.php/desarrollo-de-habilidades-informativas/como-hacer-citas-y-referencias-en-formato-apa>

Coordinación de Difusión Cultural. <http://www.cultura.unam.mx/CoordinacionDifusionCultural>

Coordinación de Difusión Cultural (2017) Plan de Trabajo. México; UNAM.

Dirección General de Danza UNAM. <https://www.danza.unam.mx/nosotros>

Discurso de toma de posesión como rector de la Universidad Nacional. José Vasconcelos (1920) Recuperado de Discurso de toma de posesión como rector de la Universidad Nacional. José Vasconcelos <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1920JV-DUN.html>

Estatuto General (1945) UNAM. Recuperado de <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/96.pdf>

Estatuto General (1938) UNAM. Recuperado de <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/66.pdf>

Estatuto General (1936) UNAM. Recuperado de <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/65.pdf>

Graue E. (2020) Plan de Desarrollo Institucional. México; UNAM

Graue E. (2017) Plan de Desarrollo Institucional. México; UNAM

Rodríguez, G. Danza Oriental en Egipto. Recuperado de <https://danzaorientalenegipto.com/historia-de-la-danza-arabe/>

Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México. (1910). Recuperado de <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/1.pdf>

Ley General de Educación (2019). DOF 30-09-2019. Secretaría de Educación Pública. México.

Ley General de Educación Superior (anteproyecto) (2019). Cámara de Diputados, México.

Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México (1933). DOF 23-10-1933.

Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (1945). DOF 06-01-1945.

Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (1929). DOF 26-07-1929.

Ley para la Coordinación de la Educación Superior (1978). DOF 29-12-1978. México.

Manifiesto Liminar (1918) Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/curso2018/materiales/ManifiestoReformaUnivesitaria.pdf>

Talleres de Danza UNAM <https://www.talleresdanzaunam.com/>

ANEXOS

Anexo 1. Diarios de campo

En el primer anexo se muestra el formato del diario de campo con los indicadores utilizados para la recolección de datos. Así mismo, al haber recopilado 15 diarios de campo, únicamente se incluyen los diarios más representativos del taller al menos uno por mes, sin embargo, se pueden encontrar dos de un mismo mes.

Fecha: Hora de inicio: Hora de término: No. de participantes:		
Plataforma Digital: Zoom		
Descripción de la clase:		
Indicadores	Notas interpretativas	Comentarios, expresiones y reflexiones y dudas.
Cuerpo		
Movimiento		
Espacio		
Tiempo y ritmo		
Forma o apariencia		
Relación espectador participante		
Observaciones adicionales:		

Fecha: 20 de febrero de 2021
 Hora de inicio: 11:40
 Hora de termino:14:30 hrs
 No. de participantes: 15

Plataforma Digital: Zoom

Descripción de la clase: La clase inicia con la presentación de la profesora y menciona de lo que trata el taller de danza árabe, entre los aspectos que rescata es la técnica, teoría, realización de secuencias y combinaciones, se centra en el folclor por lo que no se enfoca en coreografías, ni concursos. Se establecen los requisitos para tomar la clase, como puntualidad, ropa a usar, horario, y tolerancia. Después de 15 minutos, las participantes realizan una dinámica de presentación en la que mencionan nombre, edad, formación en la danza, interés en la danza árabe y por qué decidieron tomar el taller, en total fueron 15 participantes que se presentaron. Alrededor de las 12:45 hrs se inicia la clase práctica con un calentamiento donde se incluyen ejercicios de respiración y estiramiento de cada parte del cuerpo, así como movimientos continuos y rápidos de vientre y cadera, dichos movimientos sirven como introducción a la técnica, y la profesora da recomendaciones para no lastimarse. Después de 15 minutos de calentamiento se inicia con la técnica, en la que el tema principal es el balance y los cambios de peso, se realizan distintas secuencias en ocho tiempos, cada una con música, a cada secuencia le va a agregando un par de combinaciones de movimientos y desplazamientos. En cada agregado de combinaciones la profesora pregunta si hay dudas, las cuales son respondidas. Para terminar la clase se hacen 10 minutos de relajación con música turca, lo que lleva a realizar movimientos lentos y suaves, acompañados de estiramiento y respiraciones profundas. Las participantes hacen comentarios positivos respecto a la clase, la profesora toma una foto grupal y se despiden.

Indicadores	Notas interpretativas	Comentarios, expresiones, reflexiones y dudas.
Cuerpo	<p>El cuerpo es el principal elemento en la danza, gracias a este se puede llevar a cabo la danza</p> <p>Todas las partes del cuerpo son incluidas en la parte dancística, se hace consciente cada parte del cuerpo.</p>	<p>“Le agradezco a mi cuerpo por haberme regalado esta clase...le agradecemos a nuestro cuerpo por habernos permitido tomar esta clase “</p> <p>“Otra vez recordando retomando la sincronización de todo el cuerpo desde la punta del pie hasta la cabeza”</p>
Movimiento	<p>Los movimientos son armónicos, llevan un flujo y una continuidad.</p> <p>Se requiere de un control corporal para realizar los movimientos</p> <p>Los movimientos son orgánicos, lo que lleva</p>	<p>“Me ha gustado mucho los movimientos, la cadencia, todo se me hace bello, súper hipnotizante”</p> <p>“Me gusta mucho como son movimientos muy controlados... al mismo tiempo te controlas, pero te tienes que dejar sentir, cada semestre es de ¡Ahora si voy a sentir el baile! no voy a hacerlo pensando los movimientos sino voy a sentirlo y bailarlo desde el corazón”</p> <p>“Me gusta mucho la danza árabe por los movimientos, los siento muy orgánicos, muy</p>

	al gozo y disfrute de la danza	hechos para nuestro cuerpo, entonces disfruto mucho los movimientos, inclusive cada que hago un movimiento de danza árabe no puedo evitar sonreír”
Espacio	El espacio que se construye permite sentirse libre. Es un espacio de compañerismo donde la crítica en el sentido de prejuicio no está presente.	“La danza árabe permite sentirte cómodo con tu cuerpo en el espacio” “Este espacio, en esta clase es nuestro espacio seguro, aquí nadie nos va a criticar”
Tiempo y ritmo	Existe un gusto por los ritmos y la música árabe. Los ritmos transmiten diversos sentimientos, cada alumna lo siente de distinta manera.	“Me gustan mucho los ritmos de la danza árabe” “Me gusta mucho la música y sentirlo y los ritmos” “Se me hace una danza muy sentimental, la música me encanta” “Realmente no se bien porque me atrae esta música, yo la escucho y así como que me transporta”
Forma o apariencia	El significado que adquiere la práctica de la danza árabe, se enfoca en la conexión con la parte femenina, sensual y sexual. El hecho de que esta danza la practiquen mujeres destaca la feminidad como significado. La danza se relaciona con los elementos de la Tierra, significados que se dirigen a la conexión de las energías del Universo. (Conexión espiritual)	“La danza del vientre es súper mágica, porque nos hace encontrarnos con nosotras, mucho y reconectarnos y esta parte femenina, esta parte sensual, esa parte sexual, esa parte que de repente dejamos olvidadas, nos vamos a reconectar mucho y también nos vamos a reconectar con la parte folclórica” “Me siento más conectada con esta feminidad y también la idea de la hermandad que se hace, el hecho de que seamos mujeres y tengamos este tipo de conexión también eso se me hace muy padre” “Me gusta el árabe porque conecta una parte muy profunda de la feminidad, mi feminidad y me conecta con los elementos de la Tierra. Esto se hace como una unidad con el mundo, como una unidad con el cosmos”

<p>Relación espectador participante</p>	<p>La relación de profesora-participantes, ha generado una integración de diversos aprendizajes.</p> <p>Existe retroalimentación tanto para la profesora como para las participantes</p> <p>Todas aprenden de todas, por lo que el aprendizaje es de forma horizontal</p> <p>Existe una tendencia actualizante, que pone en juego el pensamiento reflexivo</p>	<p>“Somos amigas, ahorita no nos podemos ver, pero normalmente nos vemos, comemos, es un grupo más bien de mujeres ayudándonos con mujeres. Yo siempre aprendo con ustedes, no soy absoluta ni infinita, a mí me gusta mucho que también haya retroalimentación para ambas porque solo así crecemos como seres humanos y solo así también como mujeres nos vamos dando cuenta que juntas somos más fuertes”</p> <p>“En este grupo es que es observándonos como mujeres, con mucho amor, con mucho cariño y también observar al otro desde; el yo puedo también ser ella”</p> <p>“Cada una me ofrece cosas diferentes”</p> <p>“Es agarrarnos de todas, de lo que todos tenemos para aprender de todas”</p> <p>“Cada vez aprendo más cosas de la danza árabe, es tan extensa que como te motiva a seguir acá”</p> <p>“No termino de aprender, todo el tiempo son cosas nuevas, entender a mi cuerpo y entender cómo conectarlo, hújole, es súper difícil, pero también es muy retador”</p> <p>“Me gusta mucho, es un universo enorme, yo creo que nunca los terminas de aprender todos, nunca.</p>
---	--	--

Observaciones adicionales:

- La profesora comenzó en la danza árabe gracias a los Talleres Libres de Danza UNAM. Esto la impulsó a conocer más sobre esta danza, la música, la cultura que la circunda, el contexto en el que se desarrolla y por qué se realizan determinadas danzas, con la finalidad de no quedarse en lo superficial.
- Las participantes tienen un antecedente en la práctica de la danza árabe pero también en otras danzas como clásico o contemporáneo. Sin embargo, la danza árabe provoca en las participantes felicidad, lo han tomado para mejorar autoestima y para estar consigo mismas.
- *“Que bueno que les funcione en la vida diaria que no nada más es bailar y en este momento como esto nos puede ayudar a nuestra vida diaria y a nosotras mismas, cómo podemos sentirnos mejor”*
- *“Me gustó más el árabe por la cuestión de estar sola, de practicar la danza sin tener a un compañero para bailar. El hecho de probarte a ti, de estar contigo mismo y de hacer tu práctica para ti misma.”*
- En este taller de danza árabe, la cultura y el folclor es uno de los elementos que se rescata: *“Nos introduces realmente a toda la cultura del medio oriente, no solamente al bellydance...Los instrumentos, el significado, el movimiento del cuerpo, qué significa y depende el instrumento”*
- En los comentarios se aprecia la socialización positiva que desencadenan las clases, lo definen como una hermandad y compañerismo en la danza. Entre los comentarios se encuentran los siguientes:

- *“Yo soy muy mala pa’ hacer amigas y mis mejores amigas las saqué del belly...me gusta esta parte de unidad y de crecimiento fuera de la crítica como para tirarle a las otras personas”*
- *“Siempre vuelvo por dos cosas; me gusta mucho la clase y las amigas que he generado en las clases, después de varios semestres logramos la integración”*
- La sororidad es un elemento que destaca, al ser un grupo de mujeres que comparten experiencias y construyen conocimiento
 - *“En un grupo de puras chicas es algo muy lindo, nos permite tener esa confianza, esa sororidad, pero además está como intimidad que se da en un grupo de puras chicas donde nos cuidamos, nos ayudamos, confiamos.*
 - *“En la danza podríamos trabajar como la unidad, la sororidad con la compañera, como conectarnos desde otras formas, sacarnos nuestros lados creativos sacarnos nuestros lados de amor”*

Fecha: 13 de Marzo de 2021

Hora de inicio: 11:40

Hora de término: 14:30 hrs

No. de participantes: 14

Plataforma Digital: Zoom

Descripción de la clase: La clase empieza con una profesora suplente, por ello se presenta y especifica cómo se llevará la clase y qué elementos se van a ver, entre ellos destaca la técnica de los movimientos en general, el perfeccionamiento de la misma y una observación constante por parte de ella hacia el grupo, por lo que anima a las participantes a encender sus cámaras. A las 11:47 hrs inicia la parte práctica, se realiza un calentamiento desde la parte superior del cuerpo hasta la parte inferior (cabeza, brazos, estiramiento de espalda y tórax, movimientos suaves de muñecas, calentamiento en cadera, vientre, piernas, pies). Un calentamiento que dura al menos 45 minutos centrado en cadera y vientre por lo que en éste se incluye la técnica y perfeccionamiento de los movimientos básicos.

Posteriormente se hacen diversos movimientos combinados, a ellos les llama “capas”, las participantes lo realizan varias veces, mientras la profesora las observa y alrededor de las 13:00 hrs da un descanso. Al regresar del descanso ven otro movimiento con sus variaciones, la profesora le hace comentarios a cada alumna para mejorar su técnica y va explicando cómo se mueve cada parte del cuerpo para que se puedan mezclar al mismo tiempo. Se realizan varias repeticiones y una vez que todas entendieron como se hace, la profesora les cambia la música para combinar todos los movimientos vistos desde el calentamiento, con la finalidad de formar una especie de coreografía. La secuencia de los movimientos se repiten varias veces hasta obtener al menos 1 minuto de la música propuesta para la coreografía.

Para finalizar la clase se hace un estiramiento de todas las partes del cuerpo acompañado de respiraciones profundas. Al concluir, las participantes expresan la experiencia positiva de la clase, se despiden y terminan la clase.

Indicadores	Notas interpretativas	Comentarios, expresiones y reflexiones y dudas.
Cuerpo	La conciencia corporal es importante para mover cada parte del cuerpo.	“Piensen en su cadera, enfóquense en la cadera que está bajando, para que la otra traten de no moverla “No estamos pensando en la pierna, estamos pensando en la pelvis” A veces aunque pensemos en la cadera el cuerpo en general se quiere mover

	Se incentiva la experimentación del cuerpo y de sus múltiples formas de movimiento, con el fin de habitar el cuerpo y experimentarlo.	Traten de sentirlo, de seguir ahí, de experimentarlo”
Movimiento	<p>Los movimientos se relacionan con el aspecto cardinal de la Tierra.</p> <p>Las combinaciones de movimiento son infinitas y el pensamiento reflexivo se pone en juego al analizar los distintos movimientos e ir incrementando su dificultad.</p> <p>Existen distintos movimientos que junto con la conciencia corporal se deben identificar</p> <p>Los movimientos no tienen que ser forzados, sino naturales, orgánicos y familiares con el propio cuerpo.</p>	<p>“Marco mis puntos cardinales” (Norte, Sur, Este, Oeste) (Arriba, Abajo, Izquierda, Derecha)</p> <p>“Es por eso que es tan bonita la danza porque un mismo movimiento pareciera básico pero se puede hacer de distintas maneras”</p> <p>“Para que sea vea la diferencia entre un movimiento óseo y muscular, siéntanlo ahí”</p> <p>“Ahí se van viendo las capas y nos va a dar mucha riqueza para nuestras coreografías”</p> <p>“Ahí, que movimientos les resultaron familiares con su cuerpo, que descubrieron ahí - Ondulaciones-”</p>
Espacio	La profesora se refiere a un “lugar” como aquello que es inamovible, sin significado alguno. En cambio el espacio es una construcción individual y colectiva que adquiere una significación que va a depender de cada uno de los movimientos que se realizan o incluso de la imaginación de cada individuo	“Bueno vamos a marcarlo en nuestro lugar, bueno en nuestro espacio...Vamos a imaginar nuestro espacio un círculo...También a lo mejor si su espacio es más reducido pueden imaginar un cuadrado y también se hace diferente el movimiento. “

<p>Tiempo ritmo y</p>	<p>El ritmo es esencial para este tipo de danza por lo que se debe de identificar en la música, en ese sentido el ritmo es un elemento de la música, el cual va significar los movimientos realizados de quien danza. El ritmo no puede separarse del movimiento corporal.</p> <p>Los instrumentos musicales también deben escucharse para poder bailar con la finalidad de que el cuerpo sea intérprete de dicho instrumento musical.</p> <p>La música y la danza en su conjunto contribuye a la conciencia de las sensaciones motrices</p>	<p>“Esta canción está un poco rápida, entonces la vamos a marcar con un ritmo Maksum... Vamos a seguir trabajando con el ritmo Maksum” “- Dum tak tak dum tak-”</p> <p>“Como ustedes sabrán la música egipcia es muy orquestada, tiene muchas capas, entonces podemos con estos movimientos marcar toda la música, un desplazamiento con shimmy porque a lo mejor hay una vibración o con un canun o un derbake por ahí, ósea podemos marcar estos instrumentos por medio de las capas.”</p> <p>“Estamos marcando la vibración con el ritmo y ahorita el segundo bloque solo vamos a marcar la melodía y ahí vamos a pensar solamente que la melodía la va a marcar la cadera.</p> <p>“Les voy a poner la música, también para que sientan, a lo mejor la música también les ayuda mucho a unirlo”</p>
<p>Forma apariencia o</p>	<p>Desarrollo de la imaginación, al bailar se hace imprescindible imaginar para darle un simbolismo a la práctica. La significación es propia y colectiva</p>	<p>“Métnle también como imágenes para que su movimiento empiece a agarrar una característica que sólo cada una tiene y no se va a ver igual siempre</p> <p>“Disfrútenla mucho, la primera parte imagínense que quieren volar es de mucho poder, en la segunda parte de la cadera siéntalo más interno; un poquito más con la melodía, y en la otra es como de todo lo que tengo yo para dar”</p> <p>“Yo por acá estoy en fuego con la cadera” “Como si nuestros pies fueran un lápiz “Es como si fuera un compás, esa es una bonita analogía”</p>
<p>Relación espectador participante</p>	<p>La profesora observa a las participantes en su particularidad, va de 3 o 4 para darles retroalimentación y las participantes también observan a sus compañeras</p>	<p>“Puedes hacerlo Lau, y las demás observarlo tantito, por favor vean” “A ver vamos a marcar, primeramente lo va a marcar Fer, Mirela y Mariel, al mismo tiempo y las demás vamos a observar a ver qué está pasando</p>

	<p>La profesora al observar a una alumna, retoma su movimiento y lo incluye como parte de la coreografía. Existe una construcción colectiva del conocimiento e incluso una construcción de simbolismos que se refieren al acto de compartir.</p>	<p>“Mira Angy está haciendo algo bonito con sus manos, también podemos jugar bastante, ahorita con lo que está haciendo Angy se me ocurre una cosa” (Muestra el movimiento) “Podemos darle una intención a nuestro movimiento, podemos hacer un movimiento como de ofrecimiento (Movimiento en L) “Ofrezco, es como un acto de compartir”</p>
--	--	---

Observaciones adicionales:

- Por causas personales la profesora no pudo impartir la clase.
- La clase fue impartida por otra profesora de nombre Lorena quien tiene una formación dancística principalmente en las danzas del medio oriente.
- La clase terminó con 9 participantes.
- Se impulsa el desarrollo de creatividad así como la espontaneidad de cada una, al realizar un ejercicio de movimientos improvisados por cada una de las participantes
- *“Ahorita en esta última vez les voy a dejar la canción un ratito para que ustedes después de los camellitos improvisen lo que le salga del alma lo que su cuerpo necesita háganlo”*
- El sentido de libertad se encuentra presente, *“Aquí está parte es libre ya después viene otra parte como más coreografiadas pero para que ustedes también experimenten como la cadera...traten de escucharlo”*
“Igual si se les ocurre otros brazos y entonces libres de meterlos”
- El tiempo dedicado a la práctica dancística tiene beneficios al cuerpo, libera tensiones y despeja la mente sobre los sucesos cotidianos.
“Muchas gracias por estar aquí, gracias a sus cuerpos, qué bonito que se den estas horas para ustedes eso es maravilloso porque ya ahorita con esta pandemia qué barbaridad”

Fecha:27 de marzo de 2021
 Hora de inicio: 11:40
 Hora de termino:14:10
 No. de participantes: 12 participantes

Plataforma Digital: Zoom

Descripción de la clase: La profesora inicia con la descripción de la sesión en la que se abordan elementos importantes para la danza árabe y del medio oriente; entre ellos están el taksim, tarab y los instrumentos árabes. Alrededor de una hora se trataron estos temas en donde la profesora y participantes conversan sobre la definición de cada uno y su importancia. Una vez identificado cada aspecto se procede a la parte práctica en la cual se desarrolla lo visto. Por lo que se inicia con un calentamiento que incluye diversas partes del cuerpo; cabeza, hombros, pecho, cadera y

pies. Posteriormente la profesora propone una canción para seguir calentando y repasar los shimmys y recalca que es una práctica constante y repetitiva.

Para la parte práctica, la profesora selecciona música de “Hossam Ramzy” donde se especifica que el instrumento que se escucha es el acordeón, para realizar movimientos ondulatorios. Primeramente pone a las participantes a escuchar las distintas energías que se producen y se hace hincapié en los silencios, en los que se debe respirar, posteriormente se deben realizar los movimientos según el instrumento musical, sin embargo, por motivos físicos, la profesora no hace la parte práctica así que acompañada de una compañera de nombre Irina le pide que funcione como guía en cuanto a los movimientos, así que las participantes la observan e imitan los movimientos. Después las participantes hacen su propia improvisación, durante la parte práctica la profesora indicaba las respiraciones, los silencios y en qué momento la energía cambiaba. La tercera y cuarta improvisación la realizaron las participantes donde la profesora se dedicó a observar a cada una de las participantes, en su individualidad.

Alrededor de las 13:10 hrs hay un descanso y a la 13:15 se comienza la práctica, la profesora le hace correcciones a Irina en ciertos movimientos porque crea confusión en las participantes. Posteriormente, pasa al siguiente instrumento denominado canun, de igual forma la profesora lo pone solo para escucharlo, y después las participantes siguen a Irina, la tercera improvisación solo la hacen las participantes y para la cuarta la profesora observa a cada una y en su individualidad le va mencionando sus comentarios.

La clase finaliza con un estiramiento.

Indicadores	Notas interpretativas	Comentarios, expresiones y reflexiones y dudas.
Cuerpo	<p>La técnica es importante para identificar el movimiento del cuerpo</p> <p>Se hace visible las distintas formas de usar el cuerpo</p> <p>El cuerpo tiene energías principalmente del universo.</p>	<p>“Lo importante es que ustedes sepan diferenciar la técnica y sepan también que hay diferentes formas de utilizar tu cuerpo”</p> <p>“Dentro de un mismo instrumento puede haber este dinamismo y cómo podemos jugar con nuestro cuerpo”</p> <p>“La parte la parte alta sube hacia el derecho toma la energía celestial y tráela hacia ti todas somos energía”</p>
Movimiento		<p>“Entonces no se vayan tanto con los conceptos, más bien es bien importante que conozcan la diferenciación de cada paso y que también sepan que conforme ustedes lo vayan practicando lo pueden mezclar”</p> <p>“Si se te complica mucho combinarlos quédate con los básicos, pero necesito que respire, que no te aceleres, no quieras hacerlos 20,00 pasos ondulatorios que conozcas, respira, conéctate con el instrumento, conéctate con la energía del instrumento.”</p> <p>“Todas las ondulaciones son agua, entonces siéntanse como pececitos en el agua fluyendo, fluyan, fluyan y para fluir se necesita respirar”</p>

		<p>“Nuestros movimientos ondulatorios, son movimientos femeninos...son movimientos eternos...movimientos circulares infinitos que no terminan”</p> <p>“Chiquitos tus movimientos cercanos hacia ti...íntimo”</p>
Espacio	<p>El espacio físico-geográfico es esencial para entender la danza y los instrumentos que se ocupan en ello. La parte histórica influye en la construcción de la danza y su espacio. Es espacio es una construcción social y cultural</p>	<p>“Los países del medio oriente son países que fueron conquistados por franceses la parte del Líbano, Magreb, del Norte, franceses y árabes y Egipto los ingleses”</p>
Tiempo y ritmo	<p>Dentro de la música existen diversos elementos¹³ identificarlos es importante para danzar y llegar al Tarab. El Tarab es de origen árabe y no tiene traducción, es el sentimiento, la experiencia y la sensación, es cuando la bailarina se conecta con la música y con la orquesta y eso lo lleva al cuerpo para poder experimentar. Es una conexión entre la música y el cuerpo el cual se transforma y le da vida propia.</p> <p>Cabe mencionar que puede no existir música, pero sí un ritmo dado desde el pulso, ya sea pulso cardíaco, emocional o respiratorio. En ese</p>	<p>“¿Qué es el tarab? -El tarab es como el clímax de la canción es la parte más emotiva”</p> <p>“Todos, todos experimentamos la música de diferente manera, todos sentimos diferente nunca alguien te va a poder decir te voy a dar una clase de Tarab porque el tarab es algo personal va a depender de tu experiencia va a depender de tus sentimientos va a depender de tus emociones de tu estado de ánimo de lo que te lleve el contexto de esa canción</p> <p>“El Tarab es el análisis y la apreciación de los conceptos estéticos de la música y de la danza, es la relación del cuerpo con la música y el movimiento. Para encontrar el tarab es el cuerpo como orquesta y composición y expresión”</p> <p>“¿Qué energía tiene, a dónde me lleva cada movimiento de la tabla?- A la tierra ¿Qué elemento es? El pulso “dum-dum” que nos va a llevar al ritmo, es latido el corazón”</p> <p>“Los silencios también se bailan, se respiran”</p>

¹³ Ritmo: combinación de sonidos y silencios en un pulso. Melodía: es la sucesión de sonidos y silencios con un sentido musical. Armonía: son los acordes y las notas simultáneas que dan un sentido y la dinámica en donde sube y baja la energía.

	sentido, los silencios también se bailan porque sigue el pulso íntimo.	
Forma o apariencia	<p>Los instrumentos árabes tienen una suma importancia para danzar, adquieren una significación cósmica.¹⁴</p> <p>Y el movimiento tiene que ser un reflejo del propio instrumento donde el cuerpo sea ese vehículo capaz de transmitir y expresar sensaciones.</p> <p>La técnica es importante, sin embargo la danza va más allá de la repetición, involucra lo sensible, lo que se siente y se aprende a través de ella.</p>	<p>“Nosotras como bailarinas es bien importante que conozcamos la orquesta árabe, porque a través de la orquesta y conociendo sus instrumentos y cuáles son cómo la energía de cada instrumento vamos a poder conectarnos y darles esa vida a los instrumentos a través del movimiento y a través de nuestras propias emociones. Es bien importante que cuando bailemos no nada más nos llevemos la técnica es bien importante encontrar ese sentido en la danza, esas emociones que nos hagan sentir, no nada más repetir pasos”</p> <p>“Nosotras como bailarinas seamos ese vehículo para darle vida a la orquesta y expresión”</p>
Relación espectador participante		
<p>Observaciones adicionales: La improvisación estimula la creatividad, la espontaneidad y la libertad de movimientos conscientes. “Taxim es la improvisación de cierto elemento musical melódico depende del instrumento y depende del instrumento es la parte del cuerpo que la bailarina tendría que mover o improvisar”</p>		

¹⁴ Oud: el movimiento es dirigido al vientre, puesto que son vibraciones de cuerdas. (Energía: Tierra). Canun: los movimientos son principalmente de vibraciones de cadera (Energía: Tierra). Violín: es un instrumento de apropiación cultural del occidente y actualmente es parte de la cultura del medio oriente, dirigida a movimientos de la parte superior del cuerpo y brazos (Energía: Viento). Tabla o darbuka: movimientos con las caderas y los pies se mantienen planos con la finalidad de que exista una conexión con la Tierra o con las raíces (Energía: Tierra). Ric: los movimientos son shimmys (cadera u hombros) y golpes o acentos (cadera) (Energía: Tierra). Acordeón: es un instrumento de apropiación occidental, los movimientos principales son de cadera y ondulaciones de vientre (Energía: Agua). Nay o flauta: es un instrumento árabe de viento, los movimientos son hacia arriba principalmente de brazos (Energía: Viento). Crótalos: es un instrumento musical o una herramienta dancística para hacer ritmos, principalmente se hacen movimientos con acentos de cadera y es un acompañamiento para los movimientos (Energía: Tierra).

<p>Fecha: 10 de Abril de 2021 Hora de inicio: 12:00 hrs Hora de término: 14:20 hrs No. de participantes: 11</p>		
<p>Plataforma Digital: Zoom</p>		
<p>Descripción de la clase: La clase comienza con ver si hay dudas, por lo que la profesora pregunta si hay dudas sobre lo visto en la clase anterior. Una alumna pregunta la diferencia entre taxim y tarab, así que la profesora vuelve a explicar cada uno de los conceptos y destaca que se requieren de un análisis para poder llegar a una interpretación. Hace un repaso de los movimientos vistos y qué movimientos se realizan con cada instrumento, y explica en qué regiones se usa cada instrumento.</p> <p>Inicia la parte práctica, con el calentamiento del cuerpo para ello pone música del norte de África, y se realizan ejercicios de respiraciones profundas acompañados de estiramiento de brazos y espalda, también se hacen movimientos de cabeza, hombros, pechos, costillas, vientre, cadera y pies; dicho calentamiento dura 10 minutos. Posteriormente se hace la práctica de shimmys que dura 5 minutos, la profesora se detiene para dar la técnica correspondiente y una vez explicado se repiten los movimientos de shimmys, otros 5 minutos.</p> <p>Seguido de ello se repasa las ondulaciones vistas en la clase anterior, junto con el sonido del acordeón. Primero las participantes siguen a la profesora y después las participantes lo realizan solas. Con la finalidad de poder observar a cada una de las participantes, la profesora hace 2 equipos; uno de cinco y el otro de seis por lo que pide que realicen sus movimientos de manera libre, para llegar al taksim y al tarab. Mientras el primer equipo realiza sus movimientos, las demás observan, así también con el segundo equipo, al terminar pide a las participantes que observaron que hagan sus propios comentarios y posteriormente la profesora da la retroalimentación a cada una de las participantes. Repiten todas juntas la improvisación del acordeón para cerrar el tema. La profesora da 5 minutos de descanso y a la 13:10 hrs vuelven a comenzar, para pasar con el tema de la “darbuka, platillos y ric”, por lo que pone la música para que las participantes solo se enfoquen a escuchar los instrumentos, también explica que la música es de una danza llamada “Zaffa” usada principalmente para las bodas.</p> <p>Se realiza una secuencia, donde se explica la técnica correspondiente y después la ejecutan con música; la profesora modifica la secuencia y le agrega otros movimientos, repiten la secuencia con música y se le agregan unos movimientos. Para cada movimiento que se va agregando se explica la técnica. Así transcurre el resto de la clase, hasta que en la última repetición, la profesora les pide a las participantes que lo realicen solas para que ella pueda observar.</p> <p>Los últimos 5 minutos de la clase hacen un estiramiento del cuerpo, el cual se acompaña de respiraciones profundas. Para finalizar todas se agradecen y se despiden.</p>		
Indicadores	Notas interpretativas	Comentarios, expresiones y reflexiones y dudas.
Cuerpo	<p>La técnica proporciona balance al cuerpo</p> <p>A partir de distintas figuras corporales se adquieren significaciones o simulaciones ligadas a las concepciones cósmicas, espirituales y terrenales.</p>	<p>“Una vez que controlamos nuestro cuerpo, es bien padre porque le podemos dar mucha variedad y podemos jugar con él y divertirnos, justo es lo que estamos haciendo ahorita”</p> <p>“Dejar fluir el cuerpo, porque también el cuerpo te lo dice, la música se conecta con el cuerpo”</p> <p>“Mi cuerpo es tan sabio que se puede conectar muy fácil, si lo dejo fluir sino lo pienso”</p>

	<p>El aspecto espiritual se relaciona con las energías de iluminación que proporciona el cuerpo.</p>	<p>Llave de la vida: “Se llama llave de la vida y que abre supuestamente al paraíso, este brazo me conecta con Dios, me conecta con el cosmos y este brazo me conecta con la Tierra”</p> <p>“Las pirámides son en picos o triangulares, son en forma geométrica entonces también se simulan con el cuerpo y brazos estas figuras”</p> <p>“Imagínense que traemos velas, siempre cuadrado...en las manos faraónicas egipcias es cerquita de ti y es para ofrecer porque es ritual”</p>
Movimiento	<p>Continuidad en los movimientos</p> <p>Los movimientos tienen una intencionalidad, a través de ellos se transmite y se significan.</p>	<p>“Es bien importante que juguemos con los niveles, porque la música te está marcando una diversidad de tus movimientos y energía”</p> <p>“No se preocupen en equivocarse, en si están bien o mal, más bien entre más nos dejemos fluir y más nos dejemos conectar con la música, ya una vez analizada, los movimientos van a salir más”</p> <p>“Ahorita piensen que tenemos que trabajar con la parte de arriba, vamos a ofrecer lo que vamos a hacer. Ofrecemos nuestra luz de una lado, ofrecemos nuestra luz del otro, la podemos girar, le podemos decir: te complementamos”</p>
Espacio	<p>La Danza Zaffa es de desplazamientos y se realiza en un determinado espacio construido socialmente pues se lleva a cabo con una finalidad social.</p>	<p>“Este tipo de danza con este tipo de ritmo es de desplazamiento, porque vas a ir por toda la boda, entras y vas a ir por todos lados”</p>
Tiempo y ritmo	<p>El ritmo se vincula con el latido del corazón, por ser el pulso. También al ser tocado con la darbuka se vincula con la Tierra.</p> <p>Las percusiones no tienen música se baila usando las distintas partes del cuerpo con la intención de resaltar las habilidades del uso del cuerpo de la bailarina</p>	<p>Ritmo: Dum Tak Tak Tak Dum Tak Tak: De 4/4</p> <p>“Estamos marcando los golpes porque es de Tierra y de Corazón”</p> <p>“Si estamos hablando de percusión casi siempre va a ser el ritmo, es más disociación de tu cuerpo...es para mostrar todos los talentos que la bailarina tiene conforme a su cuerpo”</p>

<p>Forma o apariencia</p>	<p>El disfrute de la danza se hace imprescindible para poder transmitir</p> <p>La danza se significa según su uso social y cultural, los movimientos y los elementos usados adquieren el significado para tal fin.</p> <p>La vestimenta también se significa conforme a los usos y costumbres de la cultura. Forma parte de la cultura del cuerpo.</p>	<p>“Lo importante es sentir, disfrutarlo”</p> <p>En la danza Zaffa: “Los tambores significan que iluminan y las mujeres se visten con túnicas blancas, con candelabros o velas...Se dice que conecta la Tierra con el corazón, para que nunca deje de latir el corazón en el matrimonio...se ponen luces y velas justo para que ilumine el camino de los novios hacia la luz y el amor”</p> <p>“En el Medio Oriente el oro es opulencia, por eso en sus vestuarios pueden llevar color dorado que significa bienestar, buena economía y abundancia”</p>
<p>Relación espectador participante</p>	<p>Los espectadores emiten lo que perciben, la práctica se define conforme a lo que se quiere expresar y a lo que se percibe.</p> <p>Cada participante experimenta y transmite de forma única su práctica.</p> <p>El aprendizaje es bidireccional, la crítica solo sirve para retroalimentar y mejorar, no para juzgar.</p>	<p>“Yo vi justo que lo estaban sintiendo no solo estaban ondulando, sino estaban transmitiendo”</p> <p>“Nadie las critica, acuérdense que aquí todas estamos aprendiendo y aprendemos de todo”</p>

Observaciones adicionales:

- El contexto cultural y geográfico es esencial para entender la danza que se realiza así como los instrumentos que se usan en las distintas regiones del Medio Oriente
“Por ejemplo en el Líbano casi no ocupan el ric, pero a los egipcios les gusta más escandaloso...los egipcios siempre van a meter ric, platillos, darbukas, chinchines”
“En unas orquestas sirias o libaneses casi no vas a escuchar ni chinchines ni pandero (ric)”
“En Marruecos, en el Norte de África se van a utilizar más los chinchines, los platillos pero son dobles y se utilizan más porque son de la cultura bereber, la cultura bereber son los nómadas. los hombres azules del desierto, que es una cultura previa al Islam y es una cultura muy antigua en la región, que son los hombres que vivían en el desierto”
- La historia es fundamental para conocer los orígenes de esta danza y de cómo se fue difundiendo e incluso como se bailaba en la antigüedad.

“Los gitanos fueron los primeros nómadas históricamente y ni siquiera vienen del Medio Oriente, vienen de la India. De la India pasaron por Egipto hace como 200 años y se instalaron...Llegó un Imán a ser el gobernante en Egipto y dijo los gitanos se van, se tienen que ir de Egipto y se los llevan y matan a todos los gitanos. Sólo logró sobrevivir esta familia que hasta la fecha es la única que existe en Egipto y viven en el Alto Egipto”

“Las mujeres ghawazee son mujeres que tuvieron que trabajar en la calle, no son mujeres de escuela, las mujeres ghawazee eran tomadas como prostitutas...hacían movimientos pélvicos y bailaban con poca ropa”

Fecha: 8 de Mayo de 2021

Hora de inicio: 11:50 hrs

Hora de término: 14:10 hrs

No. de participantes: 11

Plataforma Digital: Zoom

Descripción de la clase: La clase comienza con el calentamiento, para eso se hacen estiramientos de diversas partes del cuerpo; espalda, brazos y piernas. Después se hacen movimientos de cabeza, hombros, brazos, pies, cadera, pecho y vientre. Posteriormente hacen una serie de movimientos llamados descaderados y la profesora se detiene a explicar la técnica de este movimiento. Se hace una práctica de shimmys que dura alrededor de 15 minutos con tres canciones diferentes, resulta ser una práctica agotadora por lo que se da una pausa para recuperarse y tomar agua.

Seguido de ello, se inicia una secuencia, para cada movimiento se explica la técnica y la profesora se detiene a observar a las participantes, se hacen varias repeticiones sin música para repasar los movimientos y posteriormente realizarlo con música. Las repeticiones las hacen solo las participantes, con la finalidad de que la profesora pueda observar y realizar las modificaciones pertinentes, vuelve a dar la técnica; primero realiza los movimientos de forma lenta y después los realiza más rápido. Vuelven a repetir los movimientos para mejorarlos y se realiza la secuencia completa, la profesora solo observa, enseguida se hacen algunos cambios solo en los movimientos de brazos y pide realizar solo movimientos de estos. Las participantes repiten la secuencia sin música sólo con el conteo de la profesora, sin embargo se tiene que detener para perfeccionar la técnica. Una vez entendida la secuencia la repiten con música. No todas las participantes comprenden un giro, por lo que en conjunto repasan el movimiento, aunque dichas participantes no pudieron entender el giro la profesora lo dejó practicar como tarea, para no bloquear la mente y poder continuar con la clase y repiten la secuencia por última vez.

La última parte de la clase se dedica al trabajo de brazos en una secuencia de 5 movimientos básicos, la profesora explica cada movimiento y repiten varias veces la secuencia con música. Los últimos cinco minutos se dedican a enfriar el cuerpo, estirando las partes del cuerpo. Se toman una foto grupal, se agradecen y se despiden.

Indicadores	Notas interpretativas	Comentarios, expresiones y reflexiones y dudas.
Cuerpo	Se requiere una fuerza muscular para realizar los movimientos.	<p>“Sabido que la fuerza viene de mi vientre”</p> <p>“Mi mirada acompaña mi mano”</p> <p>“De eso se trata la danza árabe; sacar, estirar tu cuerpo a donde no lo conoces...es lo</p>

	<p>Los gestos como la mirada es parte fundamental para expresar y transmitir</p> <p>Para diseccionar el cuerpo se requiere de una conciencia corporal. La danza necesita de un análisis y de un descubrimiento de las distintas partes del cuerpo que en la cotidianidad pasa por desapercibido.</p>	<p>bonito de la danza árabe, diseccionar tu cuerpo y dale esos movimientos a todos esos músculos que no sabíamos que teníamos”</p>
Movimiento	<p>Los movimientos dependen del tipo de danza, de la técnica y del contexto social. Eso va a definir si es oriental o folclórico</p> <p>El pulso se mantiene al realizar los movimientos corporales, cada movimiento sigue el pulso de la música o del pulso interno. Está relacionado con el ritmo y el tiempo</p> <p>Los movimientos lentos y suaves se relacionan con la interioridad de la bailarina</p>	<p>“Cuando son lentos háganlo, más íntimo, más cerquita”</p> <p>“Aquí nuestros brazos, como estamos en la parte oriental nos vamos a guiar por la flauta o el violín, lo hacemos suave”</p> <p>“Para no perder el pulso...vientre, mantengan el vientre nada más para no perder el pulso, porque estamos bailando no podemos dejar de movernos. “</p>
Espacio	<p>El espacio va a determinar la percepción que se tiene de los movimientos. Si el espacio físico es reducido los movimientos son más pequeños. Si el espacio físico es más grande, los movimientos requieren de mayor amplitud.</p> <p>Se desarrolla una conciencia espacial pues el cuerpo toma una posición en el espacio y cada movimiento debe tener una dirección.</p>	<p>“Mi espacio no es tan grande y se ve un poquito apretado”</p> <p>Cuando estamos girando necesitamos tener un punto para saber a dónde giramos</p> <p>“Si vas a dejar a bajo la mano, entonces que sea acompañamiento, pero que siempre esté marcando una dirección”</p>
Tiempo y ritmo	<p>El ritmo al ser cíclico desarrolla una conciencia temporal.</p> <p>Los movimientos siguen el ritmo. Es una relación</p>	<p>“En las percusiones recuerden que siempre se van a repetir al menos dos veces, pero casi siempre se van a repetir cuatro veces...siempre van a ir en pares y siempre van a tener un ritmo base”</p> <p>“Los garats son los adornos y también se bailan”</p>

	dinámica movimiento-tiempo/ritmo	“Aunque no es la canción ideal para este tipo de movimientos, entraba a tiempo, porque todos estos movimientos estaban en ritmos de 4/4 y la canción es un maksum”
Forma o apariencia	Se trabaja el área espiritual, la danza desde la antigüedad tiene un carácter mítico/religioso, es por ello que la apariencia se traslada a la concepción espiritual de cada una de las participantes. Es propia y única.	“Aquí estamos conectando nuestro corazón con el universo, con el ser supremo, con quien en ustedes crean. Estamos abriendo nuestra energía. Estamos pidiendo y recibiendo”
Relación espectador participante	Las participantes aportan movimientos e ideas para las secuencias.	“Ahorita vi a Venus haciendo muy bonito este (muestra el movimiento)...vamos a hacer el paso de Venus”
<p>Observaciones adicionales:</p> <p>Para bailar es importante el contexto social pues da pautas para saber qué se baila y porqué. Aunque existan instrumentos musicales y un ritmo, en diversas danzas no se van a seguir estos ya que la significación de la propia danza es distinta. Cada danza tiene una finalidad social y está anclada a ella. La danza requiere de un análisis sociocultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ahorita escuchamos un nay y se escucha una flauta, ahí es como un dabke, no utilizamos los elementos...aunque escuchemos un nay es un tipo de estilo diferente...es una danza que habla de lucha, es una danza que habla de recordar a Palestina que es un Estado que ha sido intervenido por muchos años...tiene otro contexto social ese tipo de danza.</i> - <i>Esta canción es para melaya y también es un baladi y trae un ritmo baladi, pero se baila principalmente como melaya, es una danza folclórica del Norte de Egipto, de Alejandría”</i> 		

Fecha: 29 de Mayo de 2021
Hora de inicio: 12:01 hrs
Hora de término: 13:54 hrs
No. de participantes: 8 participantes

Plataforma Digital: Zoom

Descripción de la clase: Esta clase se enfocó a la danza dabke, clase dedicada a ver la situación “actual” entre Palestina e Israel y conocer el contexto en el que viven dichos países. Para eso se vio un video realizado por la profesora en el que se habla sobre el arte en estas naciones. Durante esta sesión se habla sobre cómo empezó la invasión en Palestina alrededor de los años de 1940, cuando llegaron a Tierra Santa los primeros judíos traídos de Europa, sin embargo el

conflicto se intensificó en 1947 cuando comenzaron los bombardeos y los palestinos tuvieron que desplazarse a los países cercanos como el Líbano, Siria, Jordania y Cisjordania.

La profesora explica que el dabke es una danza de protesta al menos en Palestina, aunque se baila en toda la región de la península arábiga (Irak, Siria, Líbano, Jordania, Palestina, algunas partes de Arabia Saudita y Emiratos Árabes). Se menciona que hay dos tipos: uno de festividades y otro de protesta, por lo general solo lo bailan los hombres, pero en Palestina lo bailan hombres y mujeres. Las participantes comentan sobre la situación actual y de cómo la danza puede sobrellevar lo que se vive.

Posteriormente se inicia con la parte práctica, se comienza con el calentamiento en el que incluyen respiraciones profundas y estiramientos de algunas partes del cuerpo. Se hacen movimientos de hombros, brazos, piernas, cadera y pecho. Como la clase está enfocada al dabke, realizan una secuencia referida a esta, para ello la profesora menciona el cómo se realiza esta danza y enseña los pasos básicos, incluso explica el porqué de los accesorios que usan. Una vez que enseña los pasos básicos, continúan con una secuencia incluyendo dichos movimientos y pone música para poder identificarla, la canción dura 9 minutos y la profesora va indicando los movimientos a realizar. Repiten un par de veces la secuencia con la misma canción y con las indicaciones de la profesora, al terminar cada secuencia la profesora repite la técnica de algunos movimientos. Dado que el dabke es cansado se decide dar por finalizada esa parte.

Continúan con la clase pero recuerdan lo que se vio en la clase anterior, hacen la marcación de los movimientos y realizan la secuencia con música alrededor de 10 veces, tanto del lado izquierdo como derecho. Para finalizar la clase, los últimos 5 minutos hacen el enfriamiento del cuerpo, realizan respiraciones profundas y el estiramiento del cuerpo. Se agradecen, se despiden y termina la clase.

	Notas interpretativas	Comentarios, expresiones y reflexiones y dudas.
Cuerpo	<p>El cuerpo permite reflexionar</p> <p>La cultura del cuerpo se encuentra presente, en cuanto al vestuario y accesorios que se usan, tienen una connotación cultural y social.</p> <p>El cuerpo produce sensaciones, al moverse hay que sentir cada parte del cuerpo.</p>	<p>“Sientan su cuerpo, los movimientos se sienten en tu cuerpo, aquí tienen que sentir”</p>
Movimiento	<p>El movimiento puede tener un significado pero en ocasiones solo se realiza por cómo se ha ido enseñando de generación en generación.</p>	<p>“¿Tiene un significado específico que sea siempre a la izquierda, o nada más es por tradición? No realmente, más bien ha si se ha enseñado”</p>

Espacio	La posición de los cuerpos en el espacio definen el movimiento y la dirección	Empezamos con izquierda y todo siempre vamos a guiarnos hacia la derecha, ¿Por qué? Porque el líder es el que va a estar a la punta de la fila hasta la derecha
Tiempo y ritmo	La música también tiene un factor social. Es quien define el cómo se baila. El tiempo de duración al inicio de las canciones regularmente no se bailan, se enfoca más a escuchar lo que se dice o incluso observar a los músicos quienes tocan los instrumentos. El ritmo es el pulso y se encuentra inmerso en la música.	<p>“Este tipo de canciones siempre va a traer una poesía previa...como justo hablamos de este tipo de danzas que son más nacionalistas, más de identidad, en su poesía siempre van a estar hablando de lo bonito del país, de la comida, de la religión, del pueblo y son como uno o dos minutos”</p> <p>“La indicación te da tiempo y la canción también...es un ritmo de 8/8 katakufti y es un ritmo que se puede ir también de 6/8”</p> <p>“El pulso es bien importante, la música es marcada, entonces escúchenla”</p>
Forma o apariencia	Las significaciones también son sociales y depende de la connotación de la danza	“El dabke es una danza que de verdad es muy energética, es una danza que va emitir y que va a querer decir que estamos en unión, que estamos en solidaridad, que estamos en protesta...y que con todos estos pasos fuertes marcan como todo esto de nuestra Tierra”
Relación espectador participante	Se comparten experiencias fuera del aula	“Fuimos a uno de comida una vez, como grupo ¿O ya no fuimos al libanes? No, verdad, nos fuimos a otro lado

Observaciones adicionales:

Conocer la situación social actual, a través del arte y en ese caso de la danza puede permitir tener una conciencia social, reflexionar en el cómo contribuye la danza para superar barreras sociales, dejar aquella parte individualista y tecnocrática de la sociedad.

- *“Al aprender danzas árabes es muy importante que este conflicto se conozca porque este conflicto va a marcar muchas cosas de la danza y de la música”*
- *“No nada más quiero que se queden con la danza, sino que también se lleven algo en su cabeza que tal vez las haga reflexionar, las haga tener conciencia social”*

El arte como factor educativo y social que permite la unión entre la humanidad

- *“A través de arte...es algo que nos puede conectar entre todos como humanidad”*
- *“El arte es una alternativa muy grande para poder sobrellevar toda esta situación”*

Fecha: 5 de Junio de 2021
 Hora de inicio: 11:50 hrs.
 Hora de término: 13:56 hrs
 No. de participantes: 8

Plataforma Digital: Zoom

Descripción de la clase: Para iniciar la clase se comenta que se hará una coreografía en donde se va a recopilar todo lo que se ha visto durante el semestre. La profesora explica que no le da tanta importancia a la coreografía sino más a la técnica, ya que para hacer una coreografía al final resulta ser una secuencia de los movimientos que se ven constantemente.

Se comienza con parte práctica y se inicia con el calentamiento que dura 20 minutos, en este se hacen respiraciones profundas y estiramientos de brazos, espalda, piernas, así como movimientos de cabeza, hombros, pecho, vientre, brazos, cadera y pies, continúan con la práctica de shimmys y el repaso de pasos básicos; entre ellos paso básico egipcio, hagallah y twist. La profesora da la técnica de algunos movimientos vistos durante el calentamiento y pide a las participantes que realicen dichos movimientos para que ella pueda observar y dar las correcciones.

Posteriormente recuerdan la secuencia vista de las clases anteriores, a esa secuencia se le agregan los movimientos básicos que se acaban de ver. Las participantes realizan toda la secuencia sin música, durante esto se dan las correcciones en cuanto a técnica y después vuelven a realizar la secuencia completa con música.

Se da un tiempo de descanso, al regreso vuelven a repetir la secuencia dos veces, la profesora decide dividir al grupo en dos para que el primer grupo baile y el segundo observe y viceversa, con la finalidad de dar retroalimentación. Una vez emitida la retroalimentación se repite la técnica de los movimientos para poder mejorar.

Repiten por última vez la secuencia en ambas direcciones; izquierda y derecha, por último hacen el relajamiento del cuerpo con respiraciones profundas y estiramiento del cuerpo, este dura alrededor de 5 minutos. Antes de despedirse, la profesora da unos anuncios respecto a unas clases fuera de los Talleres Libres de Danza UNAM, estas clases son organizadas por un colectivo e invita a las participantes a sumarse. De esta forma concluye la clase, todas se agradecen y se despiden.

Indicadores	Notas interpretativas	Comentarios, expresiones y reflexiones y dudas.
Cuerpo	El sentir el cuerpo, el hacer sensible el cuerpo permite desarrollar los movimientos conscientes	<p>“Sientan cómo su cuerpo sale de su eje” “Sientan el movimiento en su cuerpo, sino lo sienten es que no lo están haciendo bien, tienen que sentir cuando tuerzo, cuando subo, cuando me cansa el brazo, cuando estoy jalando”</p> <p>“Háblenle a su cerebro, acuérdense que nuestro cerebro es súper inteligente y nuestro cuerpo también, entonces está muy padre que logremos tener una comunicación con él y un diálogo”</p>
Movimiento		
Espacio		

Tiempo y ritmo		
Forma o apariencia	Significaciones equiparadas con la naturaleza	<p>“¿Quién se acuerda que significa este paso? Es atraer la energía del universo pasarla por el cuerpo y limpiar lo que está mal y sacarlo.</p> <p>“La energía de la mujer toma la energía del cosmos, la obtengo, la traigo a la flor de loto, que es la flor de la abundancia y la flor de la feminidad, la traigo hacia a mi corazón y de aquí limpio y saco todo a través de mi cadera.”</p> <p>“Esta danza, pues...es una danza milenaria y todo tiene ciertos símbolos muy bonitos que podemos recordar para integrarlo a nuestra danza”</p>
Relación espectador participante		
<p>Observaciones adicionales:</p> <p>La actualización de conocimientos se da a través de la repetición, pero cada repetición es diferente porque se van integrando nuevos conocimientos y la experiencia siempre es distinta. El cuerpo tiene memoria y en la danza es fundamental para realizar los movimientos, es un ejercicio de praxis, el movimiento se adquiere, se memoriza, y se integra al cuerpo y para después transformarse en un movimiento nuevo, y vuelve a comenzar el ciclo.</p> <p>- <i>“Todo ha ido mejorando con las clases, la práctica, la práctica y repetirlo y repetirlo es lo que nos hace hacerlo cada vez mejor. Es muy importante que tengamos conciencia corporal, a veces nos quedamos con lo que ya aprendimos y lo nuevo que aprendimos como que no lo tomamos tanto en cuenta porque nos quedamos, nuestro cuerpo tiene memoria...entonces tienen que dejar que entre más cosas a su cuerpo”</i></p>		

Anexo 2. Guión de entrevista

Nombre:

Edad:

Mental-Pensar (Intelecto)

¿Cuánto tiempo llevas en el taller?

¿Por qué decidiste inscribirte al taller?

¿Qué aspectos consideras que son lo más importantes en la danza que realizas?

¿Qué técnicas has aprendido de esta danza?

¿Qué género o estilo de la danza que realizas te gusta más y por qué?

¿Cuáles son los movimientos básicos de la danza que practicas?

¿En la clase, qué situaciones se han propiciado para desarrollar la creatividad?

¿Recuerdas las coreografías vistas a lo largo de todos los años que llevas dentro del taller?

¿Cuáles son?

¿Cuál es tu mayor satisfacción en la práctica dancística?

Corporal-Actuar (Movimiento)

¿Para ti, los movimientos de tu danza que significados adquieren?

¿Con el tiempo has mejorado tu técnica? ¿Qué es lo que has mejorado?

¿Qué ejercicios propuestos en la clase consideras que han beneficiado a tu coordinación?

¿A través de la danza has notado cambios en tu capacidad motora? ¿Cuáles han sido?

¿Cuáles son los efectos de la danza sobre tu salud física?

Espiritual-Sentir (Sentimiento)

¿Qué significado le otorgas a tu cuerpo en la danza?

¿Qué te hace sentir la danza?

¿Qué sientes con cada ritmo musical de la danza que practicas?

Al terminar cada clase, ¿Cuáles son las sensaciones que experimenta tu cuerpo?

¿Qué te motiva a asistir al taller?

¿Qué sientes al pertenecer al Taller?

¿Cuáles fueron los motivos que te llevaron a elegir el taller?

Sociocultural

Podrías describir cómo ha sido la relación que estableces con tus compañeras de clase

Durante la clase, si alguien tiene alguna duda, ¿Con quién la comentan?

¿Crees que son un grupo de danza consolidado? ¿A qué se debe?

¿Qué experiencias fuera del aula has compartido con tus compañeras de clase?

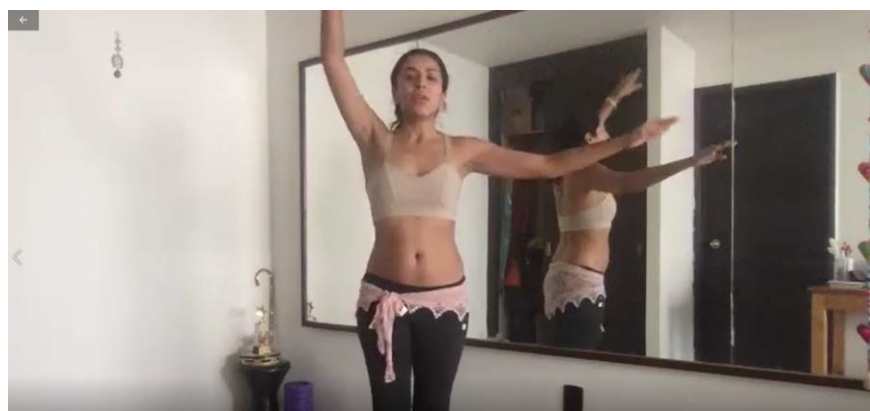
¿Cuáles son los aspectos culturales y/o históricos más importantes de la danza que practicas?

Anexo 3. Imágenes del taller

Primer clase: 20 de febrero de 2021



Clase con la profesora suplente: 13 de Marzo de 2021



Clase teórica y práctica de los instrumentos: 27 de marzo de 2021



Instrumentos: A la derecha se muestra el oud, a la izquierda el canun



Instrumento: Tabla o darbuka



Instrumento: Violín o Kamanga

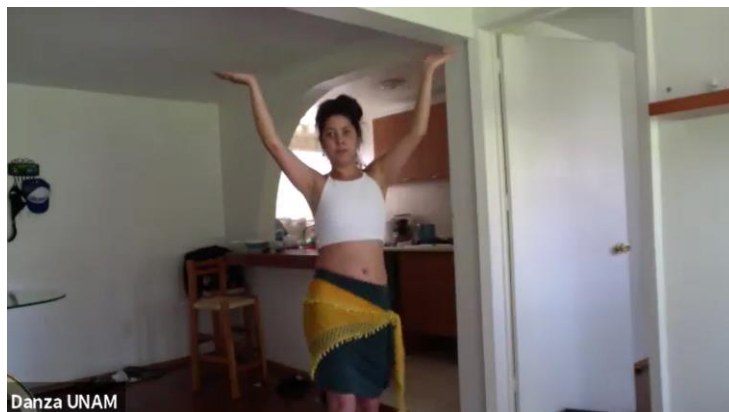


Instrumento: Crótalos

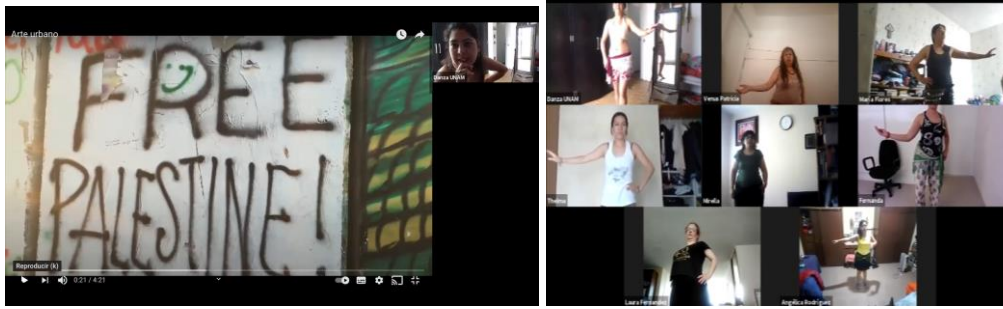


Instrumento: Ric

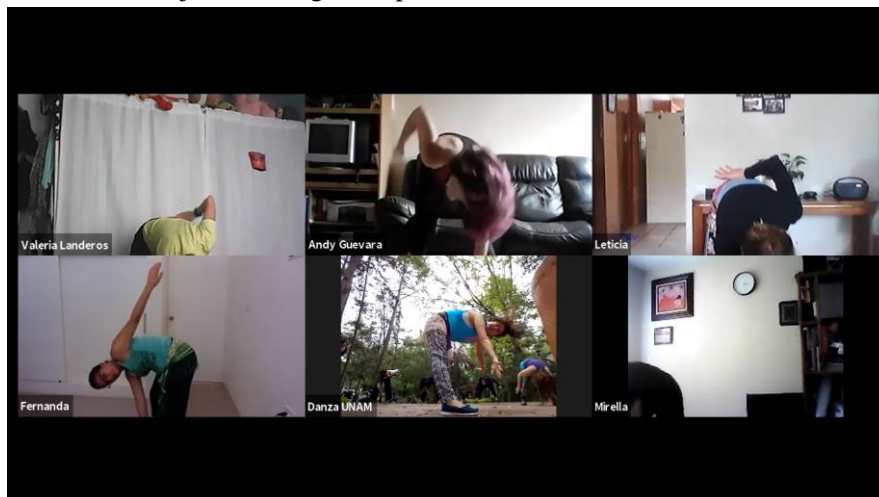
Clase de danza Zaffa: 10 de abril de 2021



Clase teórica y práctica de Dabke: 29 de mayo de 2021



Clase montaje de coreografía (presencial-virtual): 19 de Junio de 2021



Última clase: 3 de Julio de 2021

