

Danzando la revolución del movimiento: La danza como estrategia de enseñanza de las ciencias
sociales

Aixa Valentina Sánchez Macías

Proyecto de grado para la obtención del título de:

Licenciada en Ciencias Sociales

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Ciencias Sociales

2025

Danzando la revolución del movimiento: La danza como estrategia de enseñanza de las ciencias
sociales

Aixa Valentina Sánchez Macías

Proyecto de grado para la obtención del título de:

Licenciada en Ciencias Sociales

Tutora de trabajo de grado

Mónica Ruiz Quiroga

Línea de interculturalidad, educación y territorio

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Ciencias Sociales

2025

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de grado es más que una danza colectiva: es un escenario tejido de memorias, afectos y presencias que me sostuvieron cuando las fuerzas flaqueaban. Cada paso que hoy doy está sostenido en los movimientos invisibles de quienes bailaron conmigo, aun cuando no estaban sobre el escenario.

A mi papá, que partió demasiado pronto, lo nombro como el primer compás de esta coreografía. Su alegría al saber que había sido aceptada en la universidad sigue resonando como una nota suspendida en el aire. Hoy bailo con su ausencia, pero también con su luz, que marca mi ritmo desde las estrellas y me recuerda que la danza más hermosa es la que se hace con el corazón entero, incluso cuando duele.

A mi mamá, el centro y la fuerza de esta danza. Ella fue el pulso constante, la melodía que nunca se apagó. Fue mis brazos cuando los míos se cansaban, mi suelo firme cuando temblaba, y la voz que me enseñó que resistir también puede ser una forma de amor. Sus palabras fueron mi coreografía secreta, una partitura de ternura que me guió sin equivocarme de escenario.

A mi familia, mi tribu de amor, paciencia y raíces profundas, que me sostuvo incluso cuando el suelo temblaba bajo mis pies. En ustedes encontré refugio, abrigo y fe. Fueron los aplausos sinceros, las risas en los días grises y el silencio cálido cuando necesitaba respirar. Gracias por ser el sostén invisible que me mantuvo danzando, por acompañarme con mirada firme y corazón abierto. Ustedes son el círculo que nunca se cierra, el hogar que siempre espera, el latido que me recuerda de dónde vengo y por qué sigo.

Y a Salvador, el nuevo paso de esta danza infinita, que llegó como una brisa que todo lo renueva. Su risa es una melodía nueva en mi partitura, una promesa de vida que me enseña a moverme con más suavidad, con más amor. Él es el recordatorio de que la vida sigue coreografiando nuevos comienzos, y que cada nacimiento —en cualquier forma— es también una oportunidad para volver a bailar desde el alma.

A mi pareja, mi compañero de danza en la vida y en la esperanza, quien me sostuvo cuando el ritmo se quebraba y la música parecía apagarse. En cada ensayo de los días difíciles, en cada caída, en cada duda, estuvo ahí: firme, paciente, sosteniendo mi equilibrio cuando el mío temblaba. Gracias por ser mi refugio y mi impulso, por creer en mí incluso cuando el escenario se oscurecía, por darme el compás cuando yo perdía la melodía. Gracias por bailar conmigo sin miedo, por no soltar mi mano cuando más necesitaba sentir que no bailaba sola.

A mi tutora, Mónica Ruiz, por acompañar mi proceso con sensibilidad, por ayudarme a pulir cada paso y enseñarme que los tropiezos también pueden tener belleza si se bailan con entrega. A mis estudiantes del curso 1102, por recordarme que enseñar también es danzar en colectivo, entre el guiar y el dejarse guiar, entre el aprender y el ofrecer.

Y a los profesores Mauricio Serna y Yuli Plazas, por acompañarme con paciencia, amor y sabiduría, afinando mis movimientos y sosteniendo mis silencios.

Hoy comprendo que este logro no es un solo, sino un ballet de almas y presencias. Cada una puso un paso, un ritmo, una nota, una mirada. Juntos hicieron posible que este sueño se moviera, que encontrara su música, y que yo pudiera bailarlo hasta el final con el corazón en las manos.

TABLA DE ILUSTRACIONES	7
INTRODUCCIÓN	8
Objetivo general	11
Objetivo formativo.....	11
Objetivos específicos	11
CAPÍTULO 1. LA DANZA REVOLUCIONARIA: ESTADO DEL ARTE.	13
1. Problemas	14
1.1. Frente étnico y de género	14
1.2. Descolonización de un cuerpo en conflicto	17
1.3. Frente de resistencia	20
2 ¿Cómo se interpreta la danza?	24
2.1 Cuerpo, danza y resistencia frente a la colonialidad.....	24
1.3 ¿Y cómo danzamos en el aula? Funcionalidades de la danza en las prácticas sociales educativas	28
CAPITULO 2. CARACTERIZACIÓN	34
2.1 Instituto Pedagógico Nacional.....	34
2.2 El tiempo de la danza- historicidad	40
2.3 Colombia y la danza	43
CAPITULO 3. PROPUESTA PEDAGÓGICA	51
3.1 Fundamentación teórica	52
3.1.1 Cultura	52
3.1.2 Identidad.....	55
3.1.3 Interculturalidad	58
3.1.4 Colonialidad	61
3.2 Fundamentación Pedagógica.....	64
3.2.1 Pensamiento Crítico	64
3.2.2 Pedagogías Artísticas	66
3.2.3 Didácticas no parametrales	68
3.2.4 Los ciclos pedagógicos de la implementación: sensibilización, problematización y conceptualización.....	70

3.3 Secuencias didácticas, espacios de creación y movimiento.....	73
CAPITULO 4. DEL CUERPO A LA HISTORIA: ANALISIS DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA.....	78
4.1 Ciclo de sensibilización	79
4.2. Ciclo de problematización	82
4.3. Ciclo de conceptualización	86
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	89
Anexos	91
Referencias	94

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1, Cartografía Corporal, Taller 1, Ciclo de Sensibilización	79
Ilustración 2, Galería “Mi cuerpo como historia”, Taller 1, Ciclo de Sensibilización	80
Ilustración 3, Lluvia de ideas, Taller 3, Ciclo de Problematización	82
Ilustración 4, Reflexión estudiante, Taller 4, Ciclo de Problematización	83
Ilustración 5, Frase creada por estudiantes, Taller 5, Ciclo de Problematización	84
Ilustración 6, Cuerpos colonizados, Taller 5, Ciclo de Problematización	85
Ilustración 7, Tik Tok subversivo, Taller 6, Ciclo de Problematización	85
Ilustración 8, Tik Tok subversivo, Taller 6, Ciclo de Problematización	86
Ilustración 9, Presentación performance, Taller 10, Ciclo de Conceptualización	87
Ilustración 10, Ensayo de performance, Taller 9, Ciclo de Profundización	87

INTRODUCCIÓN

*En cada giro, en cada salto, la danza se convierte en un acto de resistencia
contra la opresión y una expresión de libertad inquebrantable¹*

Desde pequeña, la danza ha sido parte de mi vida y se convirtió en una forma de liberación frente a los distintos controles presentes en la escuela, la familia y otros espacios de socialización. A través de ella descubrí la posibilidad de ser un cuerpo libre, con capacidad de decisión y expresión, sin sentirme vigilada ni limitada.

La danza, siempre colectiva, me permitió construir con otros desde la diferencia y cuestionar estereotipos impuestos, como las comparaciones raciales sobre quién baila mejor o la idea de que los hombres que bailan son necesariamente homosexuales. Así, pasó de ser una actividad recreativa o una clase secundaria en la escuela, a convertirse en un medio para expresar inconformidades y resistencias estudiantiles.

Mi experiencia inició con clases de ballet y talleres recreativos, pero con el tiempo la danza se transformó en un lenguaje artístico y social, presente incluso en movilizaciones y estallidos sociales como forma de denuncia y liberación. Desde esta perspectiva crítica y reflexiva, la danza se entiende como una práctica de formación social que conecta personas, transmite valores culturales, fomenta la cooperación y fortalece identidades individuales y colectivas, siempre atravesadas por las huellas de la colonialidad.

A partir de esta experiencia vital surge también una inquietud académica y pedagógica: cómo articular la danza con mi formación docente en ciencias sociales.

¹ Idea personal de la escritora

En ese sentido, como docente en formación de ciencias sociales, como amante y participante de la danza, resulta de vital importancia brindar respuestas e investigar ¿de qué maneras el cuerpo puede convertirse en un lugar para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales?, y más aún ¿cómo la danza se convierte en un lenguaje que cuestiona y subvierte estructuras de poder? y, ¿qué tipo de resistencias construyen puentes interculturales? siendo esta una posibilidad de adentrarnos y preguntarnos, ¿cómo se relaciona la experiencia del cuerpo con la capacidad de cuestionar el entorno social de los estudiantes? y ¿cómo las articulaciones curriculares entre ciencias sociales y danza permiten problematizar/desnaturalizar herencias coloniales?

Estas preguntas orientan el camino de la investigación y le dan sentido a la estructura del presente trabajo de grado, el cual se organiza en cinco capítulos.

En el capítulo 1 se desarrolla el estado del arte, en el que se revisan los aportes académicos y conceptuales sobre temas étnicos, raciales y de género; la descolonización del cuerpo danzante que está en constante conflicto; las resistencias en la danza; y la pregunta por la colonización a partir de la expresión “al son que toquen bailo, pero ¿y la colonización?”. Este capítulo incluye además el apartado 1.2, que expone desde dónde se interpreta la danza en diálogo con la teoría decolonial, y el 1.3, que explora cómo se baila en el aula y cuáles son las funcionalidades de la danza en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

El capítulo 2 presenta la caracterización del Instituto Pedagógico Nacional, lugar donde se realizó la práctica pedagógica. Aquí se aborda también la historicidad de la danza en Colombia,

así como los principales movimientos dancísticos que han configurado tanto su dimensión social como educativa.

En el capítulo 3 se expone la propuesta pedagógica, la cual se fundamenta teóricamente en conceptos como cultura, multiculturalidad, interculturalidad y colonialidad. La fundamentación pedagógica se apoya en el pensamiento crítico, las pedagogías artísticas y las didácticas no parametrales, desarrollando finalmente una secuencia didáctica de clases que vincula la danza con la enseñanza de las ciencias sociales.

El capítulo 4 recoge el análisis de la implementación de dicha secuencia didáctica, evidenciando logros, tensiones, aprendizajes y posibilidades de transformación en los procesos formativos.

Finalmente, se presentan las conclusiones del trabajo, en las que se destacan los aportes pedagógicos de la experiencia, así como los retos que permanecen abiertos para seguir explorando la danza como práctica de resistencia y herramienta pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales.

En coherencia con las reflexiones iniciales y con las preguntas que orientan este trabajo, surge la necesidad de definir unos objetivos que guíen el proceso investigativo y pedagógico. Estos objetivos no solo buscan reconocer la danza como un lenguaje legítimo en el campo de las ciencias sociales, sino también analizar sus potencialidades para cuestionar las herencias coloniales, resignificar el cuerpo como espacio de resistencia y fomentar el diálogo intercultural en la escuela.

Objetivo general

1. Analizar el potencial de la danza como herramienta pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva crítica, para comprender las herencias coloniales, cuestionar las estructuras de poder que habitan los cuerpos, y promover el diálogo intercultural en el contexto educativo.

Objetivo formativo

1. Diseñar e implementar estrategias pedagógicas que integren la danza en la enseñanza de las ciencias sociales, favoreciendo procesos de aprendizaje crítico, sensible y reflexivo que conecten la experiencia corporal con la comprensión del entorno social y cultural.

Objetivos específicos

1. Explorar la danza como lenguaje legítimo dentro del aula de ciencias sociales para cuestionar las estructuras de poder heredadas del pensamiento colonial.
2. Comprender la relación entre la experiencia corporal y estética de la danza y la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su identidad y transformar su entorno social.
3. Examinar cómo la danza, como forma de resistencia, puede contribuir a la construcción de nuevas narrativas corporales e identitarias que favorezcan el diálogo y los vínculos interculturales

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, dado que busca comprender los significados que los estudiantes atribuyen a la danza y cómo esta puede convertirse en una herramienta pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales. El carácter cualitativo permite dar voz a los sujetos, reconocer sus experiencias y registrar la manera en que el cuerpo expresa resistencias, emociones y aprendizajes que no siempre se comunican de forma verbal.

Se opta por este enfoque porque es flexible y posibilita que el proceso investigativo se adapte a lo que surge en el aula, valorando los sentidos que construyen los participantes en su cotidianidad. No se trata de medir ni generalizar, sino de interpretar y profundizar en lo que ocurre en un contexto particular: el Instituto Pedagógico Nacional, lugar donde se llevó a cabo la práctica pedagógica.

Para la recolección de información se emplearon varias técnicas complementarias como la caracterización del contexto y los sujetos, con el fin de ubicar la investigación en la realidad institucional y social en la que participan los estudiantes: diarios de campo, que permitieron registrar observaciones, interacciones y reflexiones durante las clases, reconociendo tanto lo verbal como lo corporal; entrevistas semiestructuradas, aplicadas a estudiantes para recoger sus percepciones y experiencias sobre la danza como práctica educativa; revisión documental, que aportó referentes teóricos y metodológicos para enriquecer el análisis y dar soporte a la propuesta pedagógica.

Estas técnicas facilitaron comprender la relación entre la danza y educación desde las voces y experiencias de quienes hicieron parte de este trabajo, manteniendo coherencia con los objetivos del mismo: analizar la danza como herramienta crítica y de resistencia en la enseñanza de las ciencias sociales.

CAPÍTULO 1. LA DANZA REVOLUCIONARIA: ESTADO DEL ARTE.

El presente estado del arte aborda la danza en América Latina como un medio de transformación social y cultural, capaz de atravesar fronteras étnicas, sociales y políticas. Se consideran diversas tradiciones y estilos —desde las danzas afrodescendientes en Brasil y Colombia, pasando por la cumbia y el tango, hasta las expresiones urbanas contemporáneas— para mostrar cómo la danza constituye un espacio de encuentro multicultural en el que confluyen influencias indígenas, africanas, europeas y asiáticas, generando identidades híbridas y mestizajes culturales.

Este capítulo también examina cómo la danza se convierte en un medio de resistencia y afirmación cultural para comunidades históricamente marginadas, además de su integración en movimientos sociales y políticos de la región. Aunque en sus orígenes estuvo ligada a rituales ancestrales y prácticas de memoria, hoy en día suele asociarse a lo recreativo y a lo folklorizado, lo que en ocasiones limita su potencial emancipador y crítico.

Más allá de lo cultural y lo social, el análisis recupera las discusiones decoloniales, que permiten comprender cómo la colonialidad sigue permeando los cuerpos, las identidades y las expresiones artísticas. En diálogo con ello, se consideran propuestas pedagógicas que vinculan la danza con la formación escolar, no solo como práctica recreativa, sino como una herramienta para repensar la colonialidad en la educación, promover sujetos críticos y reconocer la diversidad cultural en el aula.

La revisión se realizó sobre sesenta y cinco documentos, entre libros, artículos, tesis y otros textos, cuya lectura analítica permitió construir tres categorías de discusión: (a) la danza en relación con lo étnico, lo “racial” y el género; (b) el cuerpo y su vínculo con la colonialidad; y (c)

la danza como práctica de resistencia en barrios populares, juventudes y contextos escolares de América Latina.

1. Problemas

1.1.Frente étnico y de género

La primera problemática que se puede evidenciar en los textos analizados, hace referencia a los estereotipos dancísticos presentes en las diferentes modalidades de danza. Cárdenas (2012) desarrolla los estereotipos históricos de exclusión, específicamente hacia la comunidad negra en el campo de la danza, así como la estigmatización étnica que produce y reproduce imaginarios sociales en los cuales se les delega a los negros o afrodescendientes las habilidades en la danza, el deporte y la música. Este argumento toma fuerza debido a que se les relaciona con su tamaño, fuerza y “sabor” en estas disciplinas; sin embargo, terminan siendo encasillados en frases como “los negros sí saben bailar” o “si es negra debe bailar rico”²

Además de lo anterior, varios grupos étnicos como los palenqueros se han visto señalados. Quintero (2016) menciona que los champetúos, entendidos como pescadores y vendedores ambulantes afrodescendientes, fueron estigmatizados por la música champeta que bailaban y escuchaban.

Este género musical fue entendido por los propios palenqueros como un factor que reforzó y potenció la identidad de la comunidad y, asimismo, la nacional. Ahora bien, los champetúos empezaron a ser estigmatizados cuando los medios de comunicación y centros de producción (disqueras) comenzaron a ocultar los matices culturales de sus ancestros africanos e iniciaron la divulgación de un discurso en el que el vocablo antiguo para “champetúos” y

² Idea elaborada por la autora del trabajo, a partir de la reflexión sobre los imaginarios sociales que permean la danza

“champeta” era despectivo. Todo esto porque, al intentar mantener viva su ancestralidad, ponían en riesgo la identidad nacional colombiana. Como consecuencia, se empezó a ver al champetúo como un subversivo al sistema que, a través de sus bailes y letras, incitaba a la rebeldía; es por ello que durante algunos años se relacionó la champeta con el anarquismo (Quintero, 2016).

Sumado a esto, los estereotipos construidos en el escenario de la danza también involucran una perspectiva de género, en la que, a pesar de que la danza está mayoritariamente permeada por mujeres, ellas no ocupan el papel en torno al poder, pues este lo ejerce el hombre.

A pesar de que la participación de la mujer es alta en este escenario y su visibilidad notable, no logra romper con los imaginarios sociales que las asocian con las prostitutas que usan el baile en su labor, partiendo de la idea de la danza como una acción de provocación hacia el hombre hecha para la mujer. No obstante, no es un tema que afecte únicamente a las mujeres: también incluye a los hombres, quienes, desde la masculinidad hegemónica, son atacados por pertenecer a estos escenarios dancísticos, siendo estereotipados como gays u homosexuales, y cuestionando la feminidad de los bailarines. Marrugat (2015) propone entender la danza contemporánea como una herramienta de protección de los valores tradicionales y, asimismo, de lo socialmente construido en torno al rol sexual biológico de hombre y mujer.

Un ejemplo claro de la persistencia de esta lógica se encuentra en la Saya, danza tradicional en la que los Caporales representan a los colonizadores. En este baile, aunque el hombre domina a la bailarina, no le basta la tentación que ella encarna, ya que, lo incita a exhibir su fuerza y poder, reproduciendo la idea de la mujer como provocación. Cada uno representa para el otro lo que no puede poseer, pero también lo que desea:

“¿Qué mejor imaginario de la situación colonial que la seducción? Él quiere apoderarse del cuerpo de ella, hacerlo bailar a su antojo. Confía en su fuerza. Ella quiere conducir al cuerpo de él, hacerlo bailar para ella. Confía en su contoneo. Lucha desigual y combinada: él conquista, ella se hace la conquistada” (Mariaca, 2007, p. 219).

Continuando con esto, se plantea una dicotomía entre hombre y mujer, en la que se sigue fortaleciendo el rol del hombre con el poder, asemejándolo a su corporalidad y aspecto físico: el hombre es dominante y logra acondicionar la estética de la escena y el aspecto físico de las mujeres en la danza. Esto se relaciona con lo mencionado anteriormente acerca de la imagen sexual producida por las malsanas prácticas; por ende, el machismo en la danza está presente y ha sido atribuido a la cultura occidental, ya que se asocia la cercanía con el propio cuerpo y el vínculo estrecho entre danza y debilidad (Marrugat, 2015).

En este panorama, resulta evidente que los estereotipos étnicos y de género en la danza no pueden entenderse de manera aislada, sino como parte de un entramado histórico heredado de la colonialidad. Mariaca (2007) denomina esta condición como un “trauma de nacimiento”, ya que las dinámicas coloniales dejaron huellas profundas: la madre indígena rechaza al hijo por ser producto de una violación histórica, mientras que el padre español lo desprecia porque su existencia revelaba su vocación de amo encadenado a su esclava. Estas metáforas permiten comprender cómo persisten prácticas que asignan actividades y roles específicos a determinados grupos sociales, reforzando estigmas y jerarquías.

En esa misma línea, la pigmentocracia descrita por Cárdenas (2012) evidencia cómo la colonialidad estableció una estructura social fundamentada en el color de la piel, anulando otras distinciones de clase, género o etnicidad. Bajo esta lógica, el color se convierte en argumento

legítimo para juzgar y segregar. Sin embargo, la danza emerge como un espacio de resistencia, capaz de cuestionar estas dinámicas. Tal como afirman Barbosa-Cardona y Murcia-Peña (2012), la danza puede constituirse en una modalidad artística que permita identificarse, conocerse, expresarse y manifestarse en la corporeidad, interrumpiendo la reproducción de narrativas racistas heredadas del colonialismo.

1.2.Descolonización de un cuerpo en conflicto

Para abordar el concepto de cuerpo es necesario reconocer que no se limita a lo físico, sino que incluye dimensiones sociales, culturales, psicológicas y filosóficas que determinan su percepción. Más que una suma de partes, el cuerpo es el vehículo a través del cual se experimenta el mundo y se establecen relaciones.

Desde la biología, se entiende como un organismo complejo compuesto por sistemas interconectados que aseguran la supervivencia. Sin embargo, este enfoque reduce su riqueza, pues el cuerpo también es el lugar donde se inscriben identidades, experiencias y emociones.

En el plano cultural y social, el cuerpo está atravesado por normas y valores que moldean la belleza, la salud, el género y la sexualidad. Asimismo, es objeto de prácticas y rituales que reproducen estructuras de poder y dominación, como se ha mostrado en este trabajo.

En esa misma línea, Arroyo (2018) expone, a partir de una entrevista con una mujer Emberá, que el cuerpo es pensado desde la naturaleza: el cuerpo danza con el viento, se entiende desde sus raíces, sus ramas, su tronco y su figura; cada árbol, cada cuerpo, es único y valioso en sí mismo. Esta visión constituye una forma de resistir a las demandas culturales homogenizantes sobre el cuerpo y las subjetividades, pero también a las violencias de género persistentes, no solo en América Latina, sino en todo el mundo, reflejadas actualmente en ámbitos artísticos

“(…) impide el derecho a decidir sobre el propio cuerpo y que castiga a quienes se salgan del ‘deber ser’ impuesto en relación con la categoría de género, los cuerpos de las mujeres se vuelven mercancía, cosas usables, desechables, reemplazables” (Pueblos en Camino, 2017, p. 134, citado en Arroyo, 2018, p. 152).

El cuerpo puede asumirse como objeto de consumo, en tanto está atravesado por significados históricos y sociales que han vinculado lo femenino con la fragilidad y la debilidad, lo que responde a una construcción cultural del género (Bordo, 1993; Butler, 1990; Foucault, 1975). En este marco, la danza ha estado históricamente atravesada por una concepción dual de género que remite a la división sexual del trabajo, donde lo masculino se posiciona como dominante y lo femenino se relega a lo inferior, improductivo y silencioso (Adair, 1992; Thomas, 1995)

En la actualidad, estas tensiones de género y poder en la danza también se manifiestan en escenarios contraculturales y activistas. Un ejemplo es el baile contemporáneo surgido en las movilizaciones drag y queen, conocido como *voguing* o *waacking*. Este se considera un espacio de resistencia del cuerpo frente a los discursos hegemónicos. Barbosa (2021) sostiene que esta danza busca generar alteridad y desorganizar una noción estática del cuerpo, en la que los sujetos son criminalizados, “racializados”, medicalizados y castigados sistemáticamente. Además, se lucha contra los tratos hacia migrantes, la homofobia y la pobreza subordinada al mundo “rico y blanco”.

De este modo, la manera en que se concibe el cuerpo podría desafiar las políticas hegemónicas de aparición, construcción corporal y subjetiva. Implica cuestionar los cánones corporales occidentales y proponer una perspectiva decolonial que ponga en crisis la lógica dominante de una única cultura. Así, se reconoce en las narrativas a mujeres indígenas,

afrodescendientes, transgénero y en general a todas las que han sido eliminadas del concepto de cuerpo occidental, permitiendo que el cuerpo femenino sea un espacio de resistencia cultural. Esto constituye una prueba más de que el colonialismo pervive en muchas de las prácticas actuales, las cuales condicionan la vida e invisibilizan narrativas decoloniales.

El cuerpo, de igual manera, se ve modificado por los procesos históricos. Aguilar y Álvarez (2016) investigaron el cuerpo en distintas épocas, como en la Revolución Industrial, donde se evidenció que los cuerpos empezaron a comportarse como el mismo sistema: homogéneos y sistemáticos. En consecuencia, los bailes se volvieron organizados, con movimientos mecanizados semejantes a “bailarinas robots”, reflejando la lógica de las fábricas.

Ahora bien, en la posmodernidad también se produjeron transformaciones significativas, especialmente con la llegada de las telecomunicaciones, que alteraron la noción de lugar y espacio-tiempo. Shilling (2012) señala que el cuerpo en la modernidad tardía se convierte en un proyecto abierto, susceptible de ser modelado a través de la tecnología y el consumo, lo que incide directamente en prácticas como la danza. En este marco, el cuerpo transitó hacia la virtualidad y, desde allí, la danza se tornó más técnica, apoyada en conocimientos informáticos, pero al mismo tiempo más libre en su expresión. En el caso colombiano, esta tecnificación de los bailes representó un riesgo para la identidad nacional; no obstante, el folclor —estrechamente vinculado a las negritudes— se ha mantenido como un determinante del ser y del hacer, condicionando a la población dentro de sus costumbres y tradiciones (Wade, 2000).

De igual manera, la estigmatización también se manifiesta en el cuerpo y en sus formas de expresión, incluso en la vestimenta. Bourdieu (1972) advierte que los habitus culturales influyen en cómo se valora el cuerpo en distintos campos sociales, lo que explica imaginarios previos a espectáculos como el ballet. Surge entonces la pregunta: ¿qué imagina un auditorio

antes de asistir a un musical de ballet?, ¿cómo representa a las bailarinas?, ¿por qué se percibe una ausencia masculina? Las respuestas suelen girar en torno a imaginarios sociales que asocian a las bailarinas con vestidos rosados, movimientos en puntas de pie y la delicadeza que culturalmente se espera de las mujeres. Esta percepción explica la escasa participación de hombres, pues el ballet es concebido como una danza “para mujeres”; además, los varones que se vinculan a este arte suelen ser asociados con la comunidad LGBTIQ (Desmond, 2001).

Esta idea se refuerza cuando, dentro de este campo artístico, los cuerpos se segmentan en dos grandes grupos: los que importan y los que no. Aquellos considerados “aptos” —es decir, con ciertas condiciones físicas— son rápidamente aceptados en el ámbito dancístico. Toro (2017) analiza las configuraciones corporales de bailarinas y bailarines y evidencia que persisten imaginarios sobre las características que debe reunir el cuerpo para ser parte de este grupo: elasticidad, musicalidad y, en muchos casos, cumplir con estereotipos de belleza como la delgadez o el cabello liso.

En consecuencia, se observa cómo la historiografía de la danza también ha contribuido a generalizar y estereotipar el cuerpo en determinados momentos de la vida humana. Foucault (1975) recuerda que el cuerpo es un espacio de inscripción de discursos y prácticas de control, lo que permite comprender cómo estas representaciones no solo reproducen el rol de género, sino también la jerarquización de los cuerpos racializados y transformados históricamente. Finalmente, Baz (2009) señala que la danza inevitablemente trae consigo la concepción del cuerpo, pero advierte que este no puede comprenderse sin movimiento ni danza.

1.3.Frente de resistencia

La mayoría de los textos hacen referencia a que la danza es utilizada en muchas comunidades como una herramienta de resistencia, en la que hombres y mujeres logran oponerse

a los valores tradicionales y hegemónicos que la sociedad occidental “blanca” ha construido, no solo a nivel nacional, sino también global. Estos fenómenos de resistencia en los diferentes campos de la danza se manifiestan mediante la visibilidad que adquieren los afrocolombianos — cuando la danza se delega a la comunidad negra— o cuando la danza folclórica en Bogotá es entendida como una práctica de resistencia debido a las construcciones discursivas cargadas de elementos históricos, políticos, culturales y sociales.

En esta línea, García (2015) menciona que la danza en Colombia ha estado presente en barrios marginales y que, mediante estas prácticas, los sectores relegados han logrado hacerse escuchar, utilizando el cuerpo como arma y territorio de guerra. Lo político de la música y el baile radica en la forma en que se relacionan con el cuerpo y cómo este logra desestabilizar convenciones socialmente aceptadas, que suelen ser conservadoras y progresistas a la vez. De esta manera, los bailarines fomentan y construyen un espacio dancístico denominado folclor-vida, con la finalidad de generar cambios colectivos que les permitan reconocer las transformaciones simbólicas constantes y, en consecuencia, construir memoria.

La danza no solo ha sido un fenómeno de resistencia frente a lo tradicional y las acciones hegemónicas, sino que también ha enfrentado la lucha por ser reconocida fuera del ámbito académico, pues su institucionalización conlleva el riesgo de folclorizarla y, con ello, contribuir a la pérdida de identidad cultural.

A esto se suma la nula intervención estatal en el desarrollo de dinámicas dancísticas orientadas a la construcción de identidad. Como explica Restrepo (2012), las políticas culturales estatales tienden a neutralizar las expresiones de alteridad, reduciendo prácticas como la danza a actividades recreativas y despojándolas de su potencial político y social

Tal como se expuso anteriormente, los champetúos sufrieron estigmatización por parte de ciertos sectores, lo que derivó en una vinculación entre esta comunidad y el anarquismo. Según Cárdenas (2012), prácticas como la champeta han sido asociadas históricamente con lo marginal y lo “negro”, lo que evidencia cómo la danza y la música han funcionado como escenarios de exclusión y, a la vez, de resistencia. Su manifestación dancística en espacios cotidianos se convirtió en una forma de “retar” y resistir a los ataques elitistas y gubernamentales que intentaban ocultar sus raíces africanas, las cuales ponían en tensión la tradición nacional. Además, la música champeta desempeñó un papel importante en la desestabilización de convenciones socialmente aceptadas sobre género, subjetividad y sexualidad. En este sentido, las expresiones artístico-culturales han funcionado como una catarsis y un medio de subversión y seducción a través del cuerpo, que amenaza a las clases sociales dominantes defensoras de valores tradicionales.

La danza, además de ser un fenómeno de resistencia en coyunturas de inconformidad, también ofrece la posibilidad de articular procesos corporales, emocionales y cognitivos que contribuyen a suavizar los impactos de la guerra. El cuerpo, utilizado como territorio y arma de conflicto, es también portador de una memoria colectiva. En este sentido, Connerton (1989) sostiene que la memoria social se transmite mediante prácticas corporales, mientras que Taylor (2003) plantea que el cuerpo funciona como un repertorio vivo que encarna y comunica memorias culturales. En el contexto latinoamericano, Restrepo (2016) recuerda que los cuerpos no solo son lugares de opresión histórica, sino también escenarios de resistencia frente a la colonialidad. Así, la danza se transforma en un elemento terapéutico que permite a las víctimas resignificar el dolor sin constituir un proceso revictimizante.

Los fenómenos de resistencia encabezados por la danza y otras expresiones artísticas parecen ligados a procesos en los que existe siempre una contraparte que busca salvaguardar y reproducir los valores tradicionales y hegemónicos impuestos por los colonizadores en las comunidades hispanoamericanas. De igual forma, el sistema económico ha intentado transformar estas prácticas en actividades destinadas solo a ciertos sectores privilegiados.

En Argentina, la Universidad Nacional de La Plata cuenta con el colectivo Siempre-Danza y Activismo, vinculado a la Facultad de Bellas Artes. Según Pérez (2012), uno de los primeros lemas de este colectivo fue que el activismo artístico debía organizarse en producciones colectivas que tomaran una posición política e incidieran en el territorio. En este sentido, el arte se convierte en un artefacto para denunciar, opinar y visibilizar conflictos.

Por su parte, Estévez y Montequín (2013) plantean la danza como acción política desde la perspectiva de la danza contemporánea argentina, considerando al cuerpo como lenguaje. Sin embargo, advierten que la danza ha sido el campo artístico menos utilizado en el país como herramienta de resistencia. Esto se refleja en el siguiente pasaje:

“Un indicador de esta desvinculación lo constituye, por ejemplo, que llamativamente el Ballet Contemporáneo del Teatro San Martín se reabre en 1977 en plena dictadura militar. Sin estigmatizar ni sobredimensionar este hecho, debemos reparar en él al hablar de las relaciones entre la Danza y los procesos políticos. Evidentemente la Danza no era un arte peligroso para el proyecto de exterminio que impuso la última dictadura cívico-militar” (Estévez & Montequín, 2013, p. 2).

Con ello, las autoras evidencian que, durante la dictadura militar de Videla, la resistencia artística se expresó con más fuerza a través del teatro, la música y el cine, mientras

que la danza ocupaba un lugar marginal, aislado de la esfera social, política y económica. Esta situación, según Estévez y Montequín (2013), es consecuencia de la estrecha relación de la danza con los sectores medios y altos de la sociedad argentina.

Finalmente, las autoras señalan que el Colectivo Siempre surgió en 2006 con una puesta en escena de danza y música durante el evento internacional Arte y Dignidad, organizado por la Facultad de Bellas Artes de La Plata en conmemoración del 30 aniversario del golpe militar de 1976. Esta muestra dancística se construyó a partir de un imaginario colectivo e individual emergente de esa época en relación con las desapariciones forzadas.

2 ¿Cómo se interpreta la danza?

Con las problemáticas anteriormente enunciadas y con la finalidad de brindar una visión más amplia, completa e integral respecto a la danza y la manera en cómo desde este arte podemos desarraigarnos de la colonialidad, se enumerarán y expondrán brevemente acercamientos teóricos, sobre la convergencia de los textos analizados desde una postura decolonial y desarraigada de lo occidental.

2.1 Cuerpo, danza y resistencia frente a la colonialidad

La decolonización, como concepto, ha sido trabajada por varios intelectuales. Entre estos se encuentra Enrique Dussel, quien a través de sus escritos y entrevistas menciona que la descolonización es dejar de ser una colonia de una cultura extranjera. Esto nos lleva a reflexionar sobre la independencia política —que también es cuestionable— y sobre una soberanía nacional que no logra romper en su totalidad los lazos con los colonos.

No estamos al cien por ciento descolonizados, pues aún persisten sombras del colonialismo, como el colonialismo del cuerpo, de la medicina, de las ciencias y de las artes.

Estas disciplinas han sido pensadas desde una mirada eurocéntrica y no desde los saberes precolombinos, donde existían vastos conocimientos en ciencia, arte, literatura y estética, capaces de construir un pensamiento propio desde el territorio. Como lo expresa Dussel (2011): “La Modernidad tiene un ‘concepto’ emancipador racional que afirmaremos, que subsumiremos. Pero, al mismo tiempo, desarrolla un ‘mito’ irracional, de justificación de la violencia, que deberemos negar y superar” (p. 50).

En ese sentido, el campo de las artes, en especial el de la danza, continúa atado a las discusiones y prácticas colonizadoras. No obstante, al permitir nuevas entradas y posibilidades, se ha abierto paso como un arte que representa insurgencia. Sin embargo, de alguna manera sigue reproduciendo simbologías de poder y tradicionalismo, especialmente en las danzas folclóricas, que son vistas como máxima expresión de tradiciones y costumbres.

Estas prácticas se han normalizado en los diferentes entornos, en donde pareciera que la multiculturalidad —entendida como la presencia de muchas culturas en un mismo espacio— no fuese suficiente para cuestionar los procesos coloniales que allí se desarrollan. Como lo señala Cárdenas (2012), dentro de la multiculturalidad no existe un espacio real para la población afro; en la práctica, se continúan alimentando discursos tradicionales de una sola identidad y de una sola cultura.

Al no existir una comunidad que se sintiera representada bajo las identidades establecidas, emergió el término afrocentrismo, como una visión antagónica a la eurocéntrica, en la cual la historia enfatiza la importancia de los africanos y de la etnia negra en el desarrollo cultural e histórico. El riesgo de un referente como el eurocentrismo es que transforma la

identidad en modelos homogéneos que pueden adaptarse a cualquier persona, sin reconocer la otredad y la alteridad en la sociedad. Como advierte Dussel (1994/2011):

“En esto consiste el ‘mito de la Modernidad’: en un victimar al inocente (al Otro) declarándolo causa culpable de su propia victimación, y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario” (p. 64).

Una de las soluciones que proponen diversos autores es que, a través de la cultura, los diferentes grupos sociales logren abrirse espacio en la sociedad. Muchos de ellos lo hacen mediante la expresión corporal en el baile, pues consideran que, además de ser un ejercicio positivo para el cuerpo, constituye una forma de cuidar y recordar los orígenes de sus tradiciones. Sin embargo, como se mencionó al inicio de este trabajo, la danza ha sido folclorizada y ha perdido aquel lenguaje simbólico de lucha cargado de dimensiones históricas, políticas y sociales. De alguna manera, el sistema ha opacado estas herramientas de resistencia al considerarlas amenazantes, como es el caso de la champeta.

Con este antecedente, se evidencia cómo el Estado y las instancias gubernamentales han satanizado diversas culturas al catalogarlas como incivilizadas o violentas, tanto a los pueblos indígenas como a las comunidades afrodescendientes. Frente a ello, estas comunidades han optado por crear su propio territorio —resguardos indígenas, zonas de reserva campesina, entre otros— en los que reproducen ritos, bailes y tradiciones desde lo no hegemónico. Como plantea Mariaca (2007):

“Nuestro destino, en el sentido trágico de la palabra, es emanciparnos de esa genealogía del racismo expandiéndose permanentemente el ejercicio de todos los derechos (...) Nace, como

señal de identidad, del sentido de toda nuestra acción política: ¿cómo podemos ser modernos sin dejar de ser indios?” (p. 208).

De lo anterior se puede entre leer que una condición colonial que aún persiste es la segregación étnica y racial desde el Estado moderno, expresada en el menosprecio y la folclorización de la etnia. La colonización, más que una lógica estructurante de poder, se convierte en una vivencia de la cual ha sido difícil distanciarnos.

Por ello, se habla de colonialidad cuando la danza, aun estando fuera del ritual, conserva una gran masa local que se visibiliza en comunidades que mantienen y reproducen su historia como memoria cotidiana. En este sentido, la danza se erige como una identidad que ha resistido al distanciamiento con la memoria.

La colonización no solo se dio a nivel político y económico, sino también cultural. Fue necesario permear los escenarios culturales que los colonizadores solían devaluar. Allí surgió la “misión civilizatoria de Occidente” como respuesta a esos vacíos (Devalle, 2022). Desde este lugar, las luchas anticoloniales se han consolidado como resistencia popular frente a la dominación cultural que se gestaba desde el siglo XVI. Como afirma Devalle (2022): “(...) estas luchas (de liberación nacional) están precedidas por un aumento de expresiones culturales consolidadas inicialmente en un intento exitoso o no por afirmar personalidad cultural de la gente dominada, como un medio de negar la cultura del opresor... generalmente es en la cultura que encontramos la semilla de la oposición” (p. 242).

Este planteamiento se complementa con lo desarrollado por Aníbal Quijano, quien explica que la colonialidad del poder es un patrón de dominación global que articula la etnia, trabajo, género y conocimiento, naturalizando jerarquías que persisten desde la colonia hasta la

modernidad (Quijano, 2000). En la misma línea, Walter Mignolo sostiene que la descolonización del saber implica reconocer que “no hay modernidad sin colonialidad” (Mignolo, 2007, p. 27), y que la opción decolonial surge como un proyecto epistémico desde el Sur global.

En este sentido, este trabajo se plantea desde la colonialidad y la descolonización, pues el objetivo no es reproducir los discursos hegemónicos instaurados en la historia. Las problemáticas actuales presentan raíces coloniales, pero también ponen en discusión a los sujetos y escenarios insertos en esta estructura, como los conceptos de cuerpo y los bailes tradicionales de América Latina, los cuales reflejan el encuentro entre el continente latinoamericano y el europeo.

Con lo anterior, surge una invitación a reflexionar sobre cómo las sociedades nacidas en condiciones precarias, y marcadas por las sombras del colonialismo, han tenido dificultades para lograr una descolonización plena. Para llevar a cabo este proceso cultural es necesario repensar la cultura, de manera que desde la danza sea posible significar, dignificar, respetar y comprender la descolonización desde la mirada hacia el otro, respetando costumbres, tradiciones, valores sociales, modos de vida y de quehacer. Como lo expresa Dussel (2013).

“La Trans-Modernidad no pretende destruir a la Modernidad sino superarla, incluyendo lo negado y despreciado por ella, construyendo una nueva racionalidad desde la exterioridad de las víctimas” (p. 34).

De este modo, la cultura no es acumulativa sino progresiva; en consecuencia, se puede construir un camino hacia una sociedad descolonizada que forje su propia identidad fuera de la mirada eurocéntrica.

1.3 ¿Y cómo danzamos en el aula? Funcionalidades de la danza en las prácticas sociales educativas

Como propuesta en pro de superar varias de las problemáticas que se encuentran en el ámbito de la danza, y siguiendo a (Cardenas, 2016), se hace necesario ratificar la necesidad de implementar investigaciones con acción participativa en la educación, y desde este escenario es relevante hacer una reflexión sobre la importancia de las artes, específicamente de la danza en los procesos de descolonización, construcción de paz e identidad, reconstrucción de la memoria y la resolución de conflictos (Walsh, 2013; Quijano, 2000).

Lo anterior, basado en el aprovechamiento de los procesos pedagógicos recreativos y didácticos en donde no solo se permita comunicarse a través del habla y la escritura, sino también desde las simbologías que sean fructíferas para la reconstrucción identitaria, sin asignación de roles basados en aspectos físicos ni en cuestiones de género (Butler, 2007; Segato, 2013).

Además de esto, una de las mayores discrepancias con las ciencias sociales, en específico con la historia, es la manera en la que se enseña, pues resulta tradicional y con dinámicas que no generan un interés en los estudiantes. De tal forma que la danza puede posicionarse como un dispositivo de poder y de liberación, en el cual se puede comunicar, enseñar y aprender de distintas maneras en las que se ha transformado la historia y los actores de esta (Freire, 1997; Hooks, 1994). Por ejemplo, (Marrugat, 2015) hace una invitación a las instituciones educativas a realizar ejercicios de reflexión sobre los movimientos dancísticos que retratan los aspectos de género, de desigualdad y falta de libertad de las mujeres. De la mano con esto, hace un llamado a la construcción de espacios inclusivos en donde no se identifiquen los roles biológicos-sociales de lo definido hegemónicamente para cada género (Segato, 2016).

Añadiendo que la danza como herramienta pedagógica tiene el poder de trascender los límites de la actividad física para convertirse en una práctica que involucre el cuerpo, la mente y la cultura de los estudiantes (Bourdieu, 2007). En el aula, la danza no solo es presentada como una disciplina artística, sino como un espacio para la reflexión y el diálogo cultural, donde el movimiento se convierte en una vía para explorar (Hall, 2003).

La funcionalidad de la danza en el aula, en este contexto, puede entenderse como una herramienta para expresión personal y colectiva. Cuando los estudiantes se conectan con el movimiento corporal, tienen la oportunidad de comunicar aspectos de su identidad que no siempre se ven reflejados en las palabras (Csordas, 1994). Este tipo de interacción se vuelve especialmente importante en un entorno educativo que busca promover el respeto por la diversidad cultural y de género. La danza, en este sentido, puede convertirse en un medio poderoso para abordar diferentes tensiones (Walsh, 2015).

Por ejemplo, en las aulas donde conviven estudiantes de distintas culturas, la danza puede ser una excusa para dar visibilidad a esas diferencias y de promover la interculturalidad entendida como ese espacio de diálogo donde no se busca homogeneizar las culturas, sino reconocer y valorar la riqueza de la diversidad (Tubino, 2005; Walsh, 2009). Es así que puede ser una herramienta poderosa en la educación, ya que permite a los estudiantes explorar su identidad cultural y emocional, al mismo tiempo que desarrollan una mejor comprensión de su cuerpo y del entorno que los rodea (Martínez, 2018).

La enseñanza de la danza entonces debe trascender lo técnico para ser una práctica transformadora. Es decir, debe permitir que los estudiantes se cuestionen, reflexionen y reconfiguren sus ideas pre-aprendidas sobre el cuerpo, la identidad y el otro (Foucault, 1979;

Freire, 2004). Este enfoque tiene mucho que ver con la idea de reconstruir la identidad a través del movimiento, donde cada estudiante puede experimentar de manera personal y colectiva nuevas formas de ver y sentir su cuerpo y su territorio (Lepecki, 2006).

Finalmente, la propuesta concreta es alrededor de la reflexión sobre el rol que puede cumplir la danza en la formación individual y colectiva, no solo desde la construcción de ciudadanía sino de identidad como un sujeto que expresa y siente; compartiendo espacios colectivos que permitan generar acuerdos colectivos que generen una buena convivencia con el otro por medio de las expresiones culturales que están compuestas de emoción y sentimiento de transformación hacia la sociedad desde elementos comunes en un conjunto (Hooks, 2003).

Con base al análisis de las problemáticas, referentes teóricos y propuestas dadas por los autores y con miras a brindar otras perspectivas de abordar el tema de la danza, como lo es el presente estado del arte, es posible concluir de manera concreta que existe toda una serie de problemáticas que aquejan y obstaculizan el proceso de descolonización de ciertos grupos sociales y la construcción de nuevas identidades por medio de la otredad y la alteridad (Walsh, 2010; Segato, 2013).

Todas estas discusiones están permeadas desde el sistema económico que cobija los valores tradicionales, que finalmente resultan quebrando las relaciones sociales con base en el respeto, el diálogo asertivo, los tejidos sociales y el reconocimiento de una multiculturalidad que de verdad recoja todas las culturas (García Canclini, 1995).

En ese sentido, las investigaciones y discusiones que se dan alrededor de la danza resultan reproduciendo herencias coloniales, en donde se le atribuyen ciertos roles a la mujer y el hombre, así como a los negros y los blancos (Quijano, 2000; Fanon, 2009). Aunque en primera instancia,

la idea principal de este estado del arte no era precisamente problematizar la manera en la que la danza podía romper con las herencias coloniales y construir sujetos críticos y emancipados; a la hora de leer los documentos que se desarrollan en este texto se pudo evidenciar que los teóricos mismos critican los trabajos racistas, sexistas y tradicionales, pero a la hora de escribir siguen legitimando el mismo discurso en cuanto a la danza sin plantear algo nuevo, sumándole a esto, los textos encontrados resultan ser muy descriptivos y no profundizan en la temática dancística ni en las problemáticas sociales que se han dado y solucionado desde esta práctica.

A consecuencia, la danza es una herramienta poco utilizada en la educación que puede brindar diferentes posibilidades en las instituciones educativas que quieren incentivar la construcción de una identidad desde las singularidades, pero también desde el otro (Martínez, 2018). Este arte ha sido transgredido por temas de género que siguen presentes, pero que al empezar a deconstruir ciertos pensamientos hegemónicos puede ser un espacio que potencia la igualdad de género (Segato, 2016).

La danza resulta siendo una oportunidad valiosa para abordar diferentes problemáticas sociales y educativas. Al integrar la danza en las prácticas pedagógicas, se abre la discusión y la reflexión hacia la descolonización, la construcción de identidad, la reconstrucción de memoria histórica, resolución de conflictos y nuevas formas de resistencia (Walsh, 2013). Además, como en el recorrido de este trabajo se ha querido demostrar, es un medio de comunicación no verbal que complementa la oralidad y la escritura, lo que permite una reconstrucción identitaria sin asignación de roles en aspectos físicos o de género (Butler, 2007).

Entonces, este arte se posiciona como un dispositivo de poder y liberación no solo en la sociedad sino también en las aulas, ofreciendo nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje

que ayudarán a generar interés en los y las estudiantes, así como la reflexión de temas sociales, como la igualdad de género y las violaciones a los derechos humanos. Sin embargo, es relevante reconocer que la danza no debe ser reproductora de lenguajes de apropiación cultural ni perpetuar los discursos coloniales. Es allí donde los docentes deben asumir una postura crítica y propositiva para abordar las problemáticas (Hooks, 1994; Freire, 2004).

En síntesis, la danza se configura como una práctica transformadora capaz de cuestionar los discursos coloniales, abrir espacios de inclusión y convertirse en un lenguaje pedagógico que amplía las posibilidades de enseñanza y aprendizaje en las ciencias sociales. No obstante, para comprender con mayor profundidad cómo estas funcionalidades pueden concretarse en el ámbito educativo, es necesario situar la propuesta en un contexto específico y reconocer los referentes históricos y culturales que la atraviesan.

CAPITULO 2. CARACTERIZACIÓN

Este capítulo tiene como propósito contextualizar la ‘investigación a partir de los escenarios y referentes que enmarcan la propuesta pedagógica. En este sentido, se inicia con la caracterización del Instituto Pedagógico Nacional, espacio donde se desarrolló la práctica, y cuya comprensión resulta necesaria para identificar las dinámicas institucionales, sociales y educativas que atraviesan a los estudiantes. Este acercamiento permite situar la investigación en un lugar concreto y dar cuenta de las particularidades que lo configuran como escenario de formación.

Posteriormente, se abordan los referentes históricos y culturales de la danza, entendida no solo como manifestación artística, sino como práctica social y pedagógica que ha acompañado procesos de resistencia, identidad y transformación en distintos contextos. Para ello, se revisa la historicidad de la danza, su lugar en Colombia y los diversos movimientos dancísticos que la componen, con el fin de reconocer cómo estas expresiones corporales han sido atravesadas por tensiones coloniales, pero también por resignificaciones que las consolidan como lenguajes de memoria, crítica y posibilidad educativa.

2.1 Instituto Pedagógico Nacional

El Instituto Pedagógico Nacional (IPN) es un establecimiento educativo de carácter especial estatal de la ciudad de Bogotá, Colombia. Además de esto, es una unidad académico-administrativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Allí ofrecen niveles académicos en la primera infancia, preescolar, básica, media, educación especial, y de adultos. Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es una institución que se preocupa por el desarrollo en la formación musical, la educación física, la formación en valores para la convivencia pacífica y las diversas formas de práctica docente, que son utilizadas para la formación inicial de maestros.

Desde su fundación en 1927 la ley lo define como una escuela laboratorio, pues desde sus inicios era de las instituciones más buscadas entre los más avanzados modelos pedagógicos, en donde los niños, niñas y jóvenes eran reconocidos por ser capaces de comprender el mundo por sí mismo y, a consecuencia de eso serían capaces de transformar la sociedad.

Como parte de su apuesta pedagógica, el IPN brinda una formación en Media diferente, pues esta se da por énfasis que funcionan como profundizaciones que sirven para explorar las diferentes habilidades y gustos de los estudiantes, estos son: Campo Social y Crítico, Matemáticas y Tecnología, Campo de Cultura Artística y Campo de lo Vivo. Los énfasis tienen unas particularidades como los tópicos, seminario proyecto y electivas que son diferentes para cada uno de ellos, y que como ya se dijo buscan una profundización de los campos en el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

En esta misma línea, el PEI menciona que el currículo debe ser integrado, es decir que debe haber una articulación del plan de estudios en los diferentes procesos en los que se distribuyen los contenidos. Además, según el PEI, las áreas y las actividades que conforman el currículo deben ser integrales entre áreas, de allí nacen los Proyectos Pedagógicos Integrados (PPI) que son una estrategia de articular el Plan de Estudios y toda apuesta formativa del IPN. (Plan de estudios,2021).

El PPI le abre paso a los Proyectos Transversales como una de las estrategias para articular el plan de estudios con otros escenarios de aprendizaje, por ejemplo: sexualidad, LEO, Mediación y Multiculturalidad. Este último resulta de interés para este trabajo de grado, puesto que es el escenario en donde se esperaría poder observar y analizar cómo se percibe la multiculturalidad en el IPN, y además como lo integran en su cotidianidad.

Además, es importante señalar que el IPN es una institución con una trayectoria marcada por su enfoque humanista y crítica en la educación. Sin embargo, a pesar de este enfoque, en algunos escenarios del colegio se observa una visión de la multiculturalidad vinculada a un pensamiento nacionalista y patriótico, que sigue replicando ciertas ideas heredadas de la época colonial, como el uso del término raza que sugiere también una colonialidad del ser, esto sustentado desde Maldonado-Torres (2008) quien dice que el concepto de raza fue -y es- utilizado como una herramienta de deshumanización y de clasificación jerárquica durante y después de la colonización.

Con esto, se puede sugerir que esta visión de multiculturalidad adscrita al proyecto así llamado, promueve una jerarquización de conocimientos, y culturas que se manifiestan en la forma en que los estudiantes comprenden la diversidad a su alrededor, por lo cual es importante preguntarse si realmente es un proyecto multicultural. (Plan de trabajo del proyecto Multiculturalidad, 2024)

El presente proyecto se llevó a cabo en tres escenarios: El primero de ellos fue con el curso 703 en el año 2024-2 para la observación y el acercamiento a la población, el segundo escenario fue el espacio de implementación con el curso 1102 énfasis de Matemáticas y Tecnología; y finalmente el tercer escenario el Proyecto Transversal de Multiculturalidad. En este orden de ideas, se irán presentando cada uno de los hallazgos que se encontraron en la práctica.

El curso 703 estuvo conformado en 2024 por 28 estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 14 años, y las observaciones se realizaron en los espacios de las clases de ciencias sociales. Este grupo presenta una gran diversidad tanto cultural como académica, lo que

enriquece, pero también complejiza el trabajo pedagógico. A nivel macro, los estudiantes de este curso son dispersos en términos de atención y concentración, lo que significa que es común observar dificultades para mantenerse enfocados en actividades prolongadas o que requieran una alta carga cognitiva. No obstante, a pesar de esta dispersión, el grupo logra rendir de manera positiva en términos académicos cuando las actividades que presenta el profesor son diseñadas de forma dinámica y que genere interés en ellos. (Diario de campo personal, 24 de octubre de 2024)

Dentro de esta población se encuentra un estudiante paraguayo que tiene autismo diagnosticado y que, aunque tiene su Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), se evidenció que representó un desafío adicional en términos de relaciones interculturales. Este estudiante debido a su condición y a su procedencia extranjera enfrenta escenarios de segregación por parte de sus compañeros, quienes suelen aislarlo o evitar integrarlo en actividades grupales. (Diario de campo personal, 5 de noviembre de 2024). Esta situación refleja la necesidad de trabajar de manera explícita el valor de la inclusión, no solo en términos de neurodivergencia, sino también desde una perspectiva intercultural que permita a todos los estudiantes reconocer la riqueza de las diferencias culturales presentes en el grupo.

El docente encargado de este espacio, debido a la difícil relación que hay con el estudiante paraguayo, dentro del plan de estudios de su clase agregó un apartado para conocer sobre la cultura paraguaya, en este caso, es un diccionario guaraní en el cual todos los estudiantes deben participar activamente. En estos ejercicios el estudiante paraguayo es quien guiaba las sesiones con acompañamiento del docente, sin embargo, a veces resultaba difícil captar la atención y el respeto del resto del curso hacia él. (Diario de Campo personal, 5 de noviembre de 2024).

En 2025-1 inicié las implementaciones con el curso 1102 correspondiente al énfasis de Matemáticas y Tecnología, siendo un grupo de 23 estudiantes (18 hombres y 5 mujeres), cuyas edades oscilan entre 16 y 17 años. Las implementaciones se desarrollaron durante la mañana de los miércoles, en el marco de la clase de sociales.

Es un grupo con alto nivel de dispersión y con un rendimiento variable, pues al estar en grado once sus pensamientos están enfocados en otros intereses como el celular, las universidades y su salida del colegio. Hay una fuerte división entre hombres y mujeres en el espacio físico del aula. - que cabe recalcar es un salón bastante grande- y en sus interacciones. Uno de los estudiantes tiende a recibir comentarios por el color de su piel, lo cual llamo la atención a la hora de mencionar el tema central de las intervenciones: La danza.

La mayoría de los estudiantes proviene de contextos urbanos de Bogotá, sin presencia de diversidad étnica ni migratoria. Sin embargo, persisten estereotipos de género y expresiones de rechazo hacia la diferencia, evidenciados en frases como “las mujeres no saben de guerra” o “usted que es negro baile”, dichas en medio de una de las clases sobre los roles de género en el baile.

Debido a las tensiones visibles en torno al género y lo mal llamado “racial”, se consideró pertinente implementar una propuesta pedagógica desde la danza que no se centre en la técnica, sino en el cuerpo como un medio de reflexión sobre la identidad, las relaciones de poder y los diálogos interculturales.

Si bien se entiende que la multiculturalidad es transversal a cada uno de los escenarios del IPN, resulta importante ver los espacios transversales como sexualidad, mediación y el proyecto

LEO, para así tener una percepción más amplia de cómo se entiende la multiculturalidad en el colegio.

En el marco del enfoque intercultural, las estrategias pedagógicas para la resolución de conflictos implementadas en el IPN, pueden ser herramientas claves para fortalecer el dialogo intercultural y construir una convivencia basada en el respeto y la justicia como se menciona en el Manual de Convivencia del IPN. El reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, de género y social en la comunidad educativa, permite que las estrategias que se proponen en el manual no solo promuevan la resolución de conflictos, sino también el entendimiento y valoración de las diferencias.

Por ejemplo, la mediación se convierte en un espacio propicio del dialogo intercultural, donde un tercero imparcial fomenta a que las partes reflexionen sobre las implicaciones de sus acciones. Para esto, es necesario que haya una actitud solidaria y responsable para que esta estrategia pueda extenderse como un compromiso activo de reconocimiento por el otro. Allí según las propuestas del proyecto de multiculturalidad, se retomarían las herramientas de la mediación y del manual de convivencia con el fin de trabajar aspectos como el respeto, el diálogo, la tolerancia, la alteridad y la empatía, haciendo énfasis en que pertenecemos a una misma comunidad, sin embargo, en el desglose de las actividades propuestas para algunos de los cursos no se hace visible esto.

Dentro de los escenarios transversales del IPN también se encuentra el proyecto de sexualidad, en donde se entiende como un aspecto constitutivo de la vida humana, esto se entrelaza profundamente con los conceptos de cultura, identidad y género que están propuestas en este trabajo. Al incorporar este proyecto de sexualidad al enfoque multicultural, permite

visibilizar cómo las construcciones culturales moldean las percepciones sobre el cuerpo, las relaciones de género y las diversidades sexuales, promoviendo el respeto y la convivencia pacífica en una comunidad diversa como la del IPN.

Se pueden aprovechar elementos culturales presentes en la comunidad, como narrativas de las diversidades étnicas, tradiciones locales y perspectivas multiculturales, para enriquecer las discusiones sobre la educación sexual. Por ejemplo, explorar cómo las diferentes culturas entienden el rol del cuerpo, la sexualidad y las relaciones sociales puede ampliar la perspectiva de los estudiantes, ayudándolos a reconocer y valorar la diversidad.

2.2 El tiempo de la danza- historicidad

Este trabajo surge con la idea de entender, estudiar y analizar la danza como un medio de formación crítica, social y emancipadora de los sujetos, todo esto relacionado con las revoluciones y todos los procesos de resistencia en los que la danza se ha hecho presente en América Latina, sobre todo en los procesos decoloniales. Por ello resulta relevante realizar la caracterización para obtener la información básica y necesaria sobre una población o una estructura que permita identificar atributos identitarios del colectivo o movimiento a lo largo del tiempo, que también, a partir de sus diferencias se configuran de una manera particular de habitar un territorio.

Para tener un hilo conductor se pretende analizar que ha pasado con los movimientos dancísticos populares en América Latina, entendiendo que este continente tiene riqueza cultural como resultado de complejos procesos históricos e interacciones con indígenas, europeos y africanos. Con esto, se quiere decir que cada uno de estos aportes –indígena, europea y africana- suponen una amplia diversidad en la que se recogen múltiples tradiciones y procedencias que

hoy en día siguen configurando las danzas del continente suramericano, por lo cual no son culturas homogéneas.

Pero, ¿cómo se dieron estos procesos? Claramente no fueron simples encuentros culturales pacíficos; por el contrario, comenzaron en la colonización, cuando los europeos se instalaron en el continente como forma cultural dominante, provocando procesos de desarraigo cultural indígena y africano. Estas dinámicas se reflejan en ritmos, coreografías, géneros musicales y estilos de música latinoamericana (Wade, 2002; Devalle, 2022).

Por un lado, está el aporte africano, resultado de la distribución forzada de los africanos por los colonizadores para trabajar como esclavos. Sus contribuciones se evidencian principalmente a nivel rítmico, con mayor presencia en Haití, Panamá, Brasil, Cuba y Colombia (Wade, 2002; Quintero, 2016). Mientras que el aporte europeo se produjo en dos grandes momentos: primero, en el siglo XVI, con la llegada de campanas, órganos, arpas, flautas, entre otros; y más adelante, con violines, trompetas y acordeones, algunos de los cuales se reconocen hoy como instrumentos representativos del folclore latinoamericano (García Canclini, 1995; Appadurai, 1990).

Por ejemplo, en Uruguay existe el ritmo y danza candombe, traído por los esclavos africanos alrededor de 1750, quienes se organizaban en sociedades llamadas “Naciones” para realizar prácticas musicales propias de su cultura (Céspedes Torrecilla, 2012; Martínez Miranda, 2011). En Chile, la danza nacional la cueca refleja la voz del pueblo y la presencia del hombre y la mujer runa en la comunidad, resaltando la importancia de la herencia indígena y las prácticas ancestrales andinas como formas de resistencia cultural (Mariaca, 2007; Iturri, 2007).

En relación con lo anterior, está la capoeira en Brasil, que emerge en el siglo XVII cuando las tropas holandesas invaden Pernambuco, allí los esclavos se agrupan en organizaciones independientes con sus propias leyes y gobierno conocidas como Quilombos. Era su lugar de protección y sobrevivencia en comunidad. Fue en el lugar en el que vivían y dormían los esclavos donde se produjeron las primeras manifestaciones de capoeira ante la necesidad de libertad que tenían, pues:

“(...)esta danza simboliza la lucha frente a la esclavitud. De 1890 a 1937, esta danza fue considerada crimen inscrito en el código penal de la república; la simple práctica de algún movimiento de capoeira en la calle daba hasta 3 meses de prisión.” (Argañaz y Guadalupe,2019).

En Europa durante el siglo XV y XVIII se utilizaban unos documentos principales que eran conocidos como los tratados de danza, escritos para uso de la nobleza europea y para aquellos que tuvieran acceso a la lectura y al libro durante esa época, que es bien conocido que los niveles de analfabetismo eran altos y el poder adquisitivo era de unos pocos. En esos textos se encontraban de manera minuciosa las figuras, pasos, acompañamiento musical, incluso las normas de cortesía que debían seguirse en los bailes.

“Los estilos de movimiento han sido útiles en cada época acorde con las necesidades de cada civilización. La historia ha influido en el desarrollo de los movimientos de la danza y sus lugares de representación” (Santana, García, & Madruga, 2019, p. [11]).

Con esto los autores reconocen que las diferentes danzas que se han registrado en la historia, han servido como estudio para el análisis acerca de las necesidades que tenía la sociedad

en cada época de la historia, es decir que es una respuesta a las dinámicas que se han dado y se darán en el futuro.

2.3 Colombia y la danza

La danza en Colombia es una manifestación cultural profundamente enraizada en la historia, diversidad étnica y riqueza territorial del país. Constituye una de las expresiones artísticas más representativas de las dinámicas sociales y culturales de las distintas regiones, actuando como una vía de comunicación, resistencia y construcción de identidad. La historia de la danza en Colombia se entrelaza con los procesos coloniales, la esclavitud, la migración interna y la evolución de las prácticas educativas, siendo no solo una herramienta estética, sino también política y pedagógica.

Desde el periodo prehispánico, los pueblos originarios del territorio que hoy conforman Colombia, ya practicaban danzas rituales y ceremoniales que vinculaban el cuerpo con el cosmos, la naturaleza y la comunidad. Estas danzas formaban parte de un sistema complejo de conocimientos que integraba espiritualidad, medicina, narración oral y organización social. Como señala Arocha (2004), los pueblos indígenas concebían el cuerpo en movimiento como una herramienta de conocimiento y sanación, y la danza era una forma de mantener la armonía entre los seres humanos y su entorno.

La llegada de los colonizadores españoles, significó según Wade (2002) una transformación drástica de estas prácticas, muchas veces reprimidas o invisibilizadas en nombre del cristianismo y la civilización europea. Aun así, las danzas indígenas sobrevivieron, muchas veces camufladas o fusionadas con elementos impuestos por el proceso de evangelización. A esto se sumó el impacto de la esclavización de pueblos africanos, quienes trajeron consigo sus

propias expresiones musicales y corporales. El mestizaje cultural que se dio en Colombia produjo nuevas formas dancísticas, como el mapalé, el currulao o la cumbia, que hoy son reconocidas como símbolos de la identidad nacional.

La danza en Colombia, entonces, se configura como un palimpsesto cultural: una capa sobre otra de significados históricos, simbólicos y políticos. En muchas regiones del país, la danza ha sido utilizada como medio de resistencia cultural. En el Pacífico, por ejemplo, las comunidades afrodescendientes han preservado sus raíces africanas a través de la danza, utilizando el cuerpo como archivo viviente de memoria, identidad y lucha. Del mismo modo, los carnavales en la región Caribe, como el de Barranquilla, han incorporado en sus danzas expresiones satíricas y de crítica social que permiten a las comunidades narrarse a sí mismas desde sus propios códigos culturales.

En el ámbito educativo, la historia de la danza en Colombia ha estado marcada por tensiones entre la tradición y la institucionalización. Durante gran parte del siglo XX, la educación formal tendió a privilegiar una visión eurocéntrica de las artes, donde la danza clásica y contemporánea de corte europeo ocupaba un lugar hegemónico en los currículos escolares, mientras que las danzas tradicionales eran relegadas a espacios extracurriculares o folclorizados.

No fue sino hasta la Constitución de 1991, con el reconocimiento oficial del carácter pluriétnico y multicultural de la nación, que se abrió una puerta para la inclusión de las danzas tradicionales en los espacios educativos. Esta apertura implicó un reconocimiento de las prácticas culturales de los pueblos indígenas, afrocolombianos y campesinos como saberes legítimos, y no meras costumbres folclóricas. Sin embargo, como lo plantea Walsh (2009), el reconocimiento simbólico no siempre se traduce en transformaciones estructurales. Muchas

veces, la inclusión de la danza en la educación sigue respondiendo a lógicas de representación superficial que no incentiva a cuestionar los marcos coloniales de poder que atraviesan el cuerpo, la estética y el conocimiento.

Desde una perspectiva pedagógica crítica, autores como Freire (1972) y Giroux (1997) invitan a pensar desde sus teorías la danza no solo como una herramienta de expresión, sino como una práctica de concientización y transformación social. En el contexto colombiano, esta mirada cobra especial relevancia.

Las danzas tradicionales, al ser enseñadas en el aula, pueden convertirse en una oportunidad para que los estudiantes comprendan las dinámicas históricas de exclusión, apropiación cultural y racismo estructural. No obstante, esto requiere una didáctica no instrumentalizadora de la danza, que no la vea como una herramienta decorativa para conmemorar fechas patrias, sino como un lenguaje que expresa relaciones de poder y memorias silenciadas.

En los últimos años, han surgido iniciativas educativas que buscan revalorizar la danza como una estrategia pedagógica crítica. Proyectos como "Escuela y Territorio" del Ministerio de Cultura, o las experiencias de etnoeducación en comunidades afro e indígenas, han puesto en el centro la corporalidad como lugar de aprendizaje. En estos espacios, la danza se convierte en una forma de acceder a conocimientos ancestrales, repensar la historia desde abajo y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes.

Al integrar la danza en la educación, es fundamental considerar no solo qué se enseña, sino cómo se enseña y desde qué enfoques epistémicos. La danza debe ser abordada desde una perspectiva intercultural que promueva el diálogo entre saberes, rompa con las jerarquías

coloniales y valore los conocimientos locales como parte del currículo. De igual forma, María Acaso (2017) sugiere que las prácticas artísticas, pueden y deben cuestionar las formas tradicionales de enseñanza, apostando por una educación que implique emoción, experiencia y disrupción.

En este sentido, la danza en Colombia se presenta como una vía para resignificar la educación desde el cuerpo, la memoria y la diversidad. La experiencia educativa no puede seguir siendo exclusivamente verbal y racional, sino que debe incluir el cuerpo como espacio de conocimiento, resistencia y creación. La educación artística, y en particular la danza, deben dejar de ser marginales dentro de los proyectos pedagógicos y ser comprendidas como fundamentales para la construcción de una sociedad más justa, plural y sensible a la diversidad cultural del país.

La danza en Colombia constituye una forma poderosa de narrar la historia social del país; es un archivo viviente que encapsula la memoria colectiva, las tensiones culturales, las jerarquías sociales y las prácticas de resistencia. Desde las danzas arraigadas en las comunidades originarias e influenciadas por la esclavitud, hasta los desarrollos urbanos contemporáneos, los movimientos corporales ofrecen ventanas para comprender la formación identitaria de múltiples grupos sociales. Así, se puede trazar un recorrido que va desde las coreografías tradicionales como la cumbia, el mapalé, el currulao, el bambuco, el sanjuanero y el pilón, hasta los bailes urbanos actuales como la champeta, la salsa choke y otros géneros urbanos, que condensan orígenes, evoluciones, significados socioculturales y también conflictos epistémicos.

Las danzas tradicionales del Caribe y del Pacífico colombiano se construyeron en un contexto de colonización, esclavitud y resistencia cultural, donde se articularon raíces africanas e indígenas en una coreografía de cuerpo colectivo y memoria. La cumbia, por ejemplo, emergió

en la costa Caribe como resultado del encuentro entre comunidades africanas, indígenas y europeas, caracterizándose por instrumentos como la gaita, los tambores, el guache y las maracas, y transformándose en un baile de cortejo que con el tiempo alcanzó la categoría de símbolo cultural nacional (Señal Colombia, 2024). A mediados del siglo XX, músicos como Lucho Bermúdez reconfiguraron la cumbia en formatos orquestales, lo que permitió su circulación urbana e internacional (La Phil, 2024).

De manera semejante, el mapalé, originario del litoral Caribe, surgió entre pescadores afrodescendientes como una danza nocturna acompañada de tambores, palmas y canto. Su intensidad y energía se inspiran en el movimiento del pez *Cathorops* mapalé y, con el tiempo, adquirió un carácter festivo que mantiene viva su herencia africana, visible en la gestualidad corporal y el uso simbólico del machete (Utadeo, 2025). Por su parte, el currulao, propio de la región Pacífica, se reconoce como una danza profundamente vinculada a la espiritualidad y a los valores comunitarios, sostenida por la marimba de chonta, el cununo y los tambores, y que refleja el poder del cuerpo como transmisor de saberes ancestrales.

En los Andes, el bambuco se consolidó en el siglo XIX como la danza nacional, con una estética de cadencia ternaria, pasos elegantes y uso del pañuelo, que representaba la unión campesina y los valores comunitarios vinculados al territorio. El sanjuanero, en cambio, nació en el Huila a principios del siglo XX como símbolo regional, y a través de su coreografía de zapateo y quiebre de falda se consolidó como patrimonio de la identidad mestiza. En el Valle del Cauca, el pilón recrea labores campesinas en la elaboración de alimentos, convirtiéndose en un patrimonio de trabajo colectivo que, al igual que las demás danzas, guarda un fuerte arraigo en la vida comunitaria.

Estas tradiciones conviven hoy con danzas urbanas emergentes, configuradas como expresiones culturales enraizadas en barrios populares y en contextos atravesados por la diáspora afrodescendiente y la urbanización acelerada. Un ejemplo central es la champeta, ritmo y danza de Cartagena con vínculos directos a San Basilio de Palenque, reconocida por su papel en la resistencia afrocolombiana. Según Céspedes (2012) y Pardo (2017), la champeta surgió alrededor de los picós, sistemas de sonido que no solo amplificaban música afrocaribeña, sino que también creaban comunidad, identidad y orgullo afro. Con una gestualidad ligada a ritmos africanos como el soukous o el highlife, la champeta se consolidó como un baile de vacile libre y vital (Quintero, 2016).

Junto a la champeta, se han gestado en el país formas híbridas como la salsa urbana, el merengue bogotano o el reguetón local, que dialogan con expresiones globales como el hip-hop y el break dance. Aunque muchas de estas prácticas nacen de influencias externas, las juventudes urbanas colombianas las han apropiado, resignificado y convertido en espacios de afirmación y creatividad popular. Cali, en particular, se ha posicionado no solo como capital mundial de la salsa, sino como epicentro de circulación de movimientos urbanos latinoamericanos, donde se entrelazan herencias afro, mestizajes contemporáneos y discursos de resistencia. Estas danzas urbanas cumplen funciones diversas: son mecanismos de resistencia frente a la exclusión, estrategias de reapropiación del espacio público y dispositivos pedagógicos alternativos que permiten la autoexpresión corporal y la colectivización del arte.

En esta línea, Miranda (2011) sostiene que la champeta es una forma de resistencia frente a la exclusión sustentada en prejuicios raciales, y que se consolida como afirmación cultural del pueblo palenquero y otras comunidades afrodescendientes del Caribe. Incluso, como señala Ordoñez (2018), su apropiación en ciudades como Bogotá da cuenta de su circulación y

resignificación, reafirmando su capacidad de resistencia simbólica más allá de los territorios de origen.

La danza, especialmente en contextos afrocolombianos, indígenas y urbanos, se configura como un acto político y una herramienta simbólica de resistencia, sanación y reafirmación identitaria. Más allá de lo estético o lo performativo, muchas de estas prácticas danzantes encarnan procesos de memoria colectiva, de lucha histórica y de construcción de comunidad frente a sistemas de exclusión, racialización y olvido.

Las danzas afrocolombianas —como el mapalé, el bullerengue, el currulao o la danza del Congo— son sostenidas por comunidades que resisten a la folklorización y la exotización impuesta por el turismo o por políticas culturales homogenizantes. En estos territorios, el cuerpo danzante se torna archivo viviente, instrumento de transmisión de saberes ancestrales y estrategia de cuidado colectivo, en el que confluyen espiritualidad, historia, territorio y resistencia.

Del mismo modo, en entornos urbanos atravesados por el racismo estructural, la pobreza y la estigmatización territorial, danzas como la champeta, la salsa choke o el break dance constituyen expresiones culturales insurgentes que resignifican la experiencia de habitar la periferia. En estas prácticas, el cuerpo se levanta como símbolo de dignidad, agencia y potencia creativa, que no solo denuncia las violencias sufridas, sino que afirma orgullosamente otras formas de existencia.

Estas danzas no solo permiten nombrar lo negado o resistir lo impuesto, sino también generar procesos de sanación emocional y afectiva. Como lo plantean diversas experiencias en danza comunitaria (Buitrago, 2023), lo colectivo se transforma en un espacio de contención, escucha, reapropiación del cuerpo y construcción de vínculos. La danza deviene entonces en un

espacio para sanar las fracturas impuestas por el racismo, el sexismo o la exclusión, al tiempo que genera prácticas de cuidado que fortalecen lo comunitario y promueven formas alternativas de existencia y pedagogía.

En conclusión, el recorrido por la caracterización institucional, la historicidad y sus movimientos en el contexto colombiano permitió reconocer cómo esta práctica artística ha estado atravesada por tensiones coloniales, pero también por resignificaciones que la convierten en un lenguaje de resistencia, identidad y cuidado colectivo. Estos hallazgos no solo fortalecen la comprensión del lugar que ocupa la danza en los procesos educativos y sociales, sino que también brindan los insumos necesarios para plantear una propuesta pedagógica situada y crítica. De esta manera, el capítulo 3 se dedica a presentar la propuesta pedagógica que orienta esta investigación, fundamentada en la cultura, la interculturalidad y la colonialidad, así como en pedagogías artísticas que posibilitan nuevas formas de enseñanza y aprendizaje desde el cuerpo.

CAPITULO 3. PROPUESTA PEDAGÓGICA

En este capítulo se presenta la propuesta pedagógica diseñada e implementada como parte de este trabajo de grado. Su propósito es situar a la danza como herramienta pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales, desde una perspectiva crítica y decolonial que permita a los estudiantes comprender las herencias coloniales, reconocer cómo estas atraviesan sus cuerpos y prácticas cotidianas, y abrir caminos hacia el diálogo intercultural en el contexto educativo.

El colegio se convierte en el escenario vital para esta experiencia, no solo porque en él confluyen saberes, memorias y tensiones sociales, sino porque constituye un espacio privilegiado para resignificar la enseñanza y explorar nuevas formas de construir conocimiento. La escuela es, en este sentido, un lugar de posibilidad: allí donde los cuerpos aprenden a habitar el mundo, la danza puede irrumpir como resistencia, como lenguaje legítimo y como acto político capaz de transformar lo aprendido en vivencia.

Esta propuesta pedagógica tiene como objetivo principal utilizar la danza para potenciar procesos de aprendizaje crítico, sensible y reflexivo, en los que la experiencia corporal se conecte con la comprensión del entorno social y cultural.

De esta manera, lo que aquí se desarrolla no es solo un proyecto artístico, sino una propuesta pedagógica crítica, donde la danza se concibe como un camino de emancipación: un puente entre cuerpo y memoria, entre escuela y comunidad, entre lo que heredamos y lo que podemos reinventar.

3.1 Fundamentación teórica

3.1.1 Cultura

En el marco de este trabajo de grado, es fundamental comprender la cultura no como un conjunto cerrado de tradiciones, costumbres o manifestaciones artísticas, sino como una construcción social en permanente transformación, que expresa tensiones, disputas y relaciones de poder. A lo largo de la historia del pensamiento antropológico, sociológico y cultural, la cultura ha sido definida desde distintos enfoques. No obstante, este proyecto se posiciona desde una visión crítica y relacional que reconoce la cultura como un campo de luchas simbólicas, profundamente atravesado por la historia, las estructuras sociales y los procesos de dominación y resistencia.

Desde esta perspectiva, Eduardo Restrepo (2020), propone alejarse de una concepción esencialista y folclórica de la cultura. Para él, la cultura no debe entenderse como un inventario de elementos fijos y homogéneos, sino como un proceso dinámico y conflictivo. En sus reflexiones, Restrepo insiste en que las prácticas culturales están determinadas por contextos históricos y estructurales, y que su producción está marcada por relaciones de poder. Esta mirada permite entender que no toda manifestación cultural es neutra: muchas veces, los sentidos que circulan en la escuela, los cuerpos que se valoran o desvalorizan, las lenguas que se legitiman o silencian, son el resultado de una historia de exclusión, colonialismo y desigualdad.

Complementando esta visión crítica, Clifford Geertz (1973) propone entender la cultura como un sistema de significados compartidos que los seres humanos construyen para dar sentido a su mundo. Esta mirada simbólica es importante porque permite reconocer que las personas no solo reproducen costumbres, sino que constantemente interpretan, resignifican y negocian sus sentidos de pertenencia. En el contexto educativo, esto es clave para comprender cómo los

estudiantes —desde sus diversas experiencias— interpretan la danza, el cuerpo, el género y la diferencia.

Por su parte, Pierre Bourdieu (1972) profundiza esta comprensión crítica al introducir el concepto de *habitus*, entendido como el conjunto de disposiciones sociales interiorizadas que guían nuestras prácticas cotidianas. El *habitus* es producto de las condiciones sociales en las que crecemos, y tiende a reproducir las estructuras sociales existentes, aunque también permite espacios de transformación. Esta noción permite pensar cómo ciertas actitudes hacia el cuerpo o la danza —como el rechazo de lo femenino, el desprecio hacia lo indígena o el silenciamiento de lo negro— no son individuales o accidentales, sino el resultado de una historia social que moldea nuestras formas de sentir, moverse y habitar el mundo.

En el contexto latinoamericano, esta reflexión se profundiza con los aportes de Guillermo Mariaca (2007), quien plantea que nuestras sociedades han sido históricamente atravesadas por un proceso de hibridación cultural. La herencia colonial impuso jerarquías culturales que aún persisten, pero también generó formas de resistencia y mestizaje que complejizan la identidad latinoamericana. Mariaca (2007) describe la cultura como un escenario en el que conviven tensiones: entre lo impuesto y lo propio, entre el amo y la esclava, entre la vergüenza y la dignidad. Desde esta mirada, se comprende que las prácticas culturales, incluyendo la danza, están marcadas por esta historia contradictoria, y que cualquier trabajo pedagógico debe partir del reconocimiento de estas tensiones.

Asimismo, Edward T. Hall (1996) aporta una visión centrada en la comunicación intercultural, al definir la cultura como un sistema de patrones de comportamiento aprendidos que se manifiestan en la interacción social. Su aporte resalta la importancia de la socialización en la reproducción de prácticas culturales. Esta perspectiva es útil para pensar cómo en el aula se

aprenden no solo contenidos académicos, sino también formas de relacionarse, de nombrar al otro, de moverse y de habitar el cuerpo. Por eso, el trabajo con la danza debe ser sensible a estas dinámicas, permitiendo a los estudiantes expresar otros modos de estar en el mundo, más allá de los que han aprendido como “normales”³ o “correctos”⁴.

Desde un enfoque diaspórico y anticolonial, Paul Gilroy (2014) propone entender la cultura como una experiencia fluida, transnacional y profundamente marcada por el desplazamiento. En su obra, el autor destaca que las culturas no se restringen a fronteras geográficas o identidades fijas, sino que emergen de los cruces, los exilios, las memorias compartidas. Su reflexión sobre la cultura negra como una creación híbrida, nacida de la violencia del colonialismo, pero también de la creatividad de la resistencia, me permite pensar en la importancia de reconocer las culturas de los estudiantes afrodescendientes, indígenas o migrantes no como “otras” o “exóticas”, sino como parte constitutiva de nuestra historia común.

Finalmente, Arjun Appadurai (1990) contribuye a esta visión crítica al hablar de los “paisajes culturales” (*cultural landscapes*), en los que las culturas se reconfiguran constantemente a partir de los flujos globales de personas, imágenes, tecnologías e ideas. Sus conceptos de *ethnoscapes* y *medias capes* muestran que las culturas no están confinadas a comunidades locales, sino que se ven afectadas por dinámicas globales que atraviesan a los sujetos. Esta mirada ayuda a comprender que los estudiantes no viven realidades cerradas ni puras: están expuestos a múltiples influencias, y su identidad cultural es el resultado de ese entrecruce de lo local, lo nacional y lo global.

³ Idea propia de la autora

⁴ Idea propia de la autora

En síntesis, en este trabajo asumo una comprensión crítica, relacional e histórica de la cultura. Se entiende la cultura como un proceso social atravesado por estructuras de poder, pero también como un espacio de creatividad y transformación. Esta postura permite mirar la danza no como un arte neutral o meramente estético, sino como una práctica cultural situada, en la que se expresan tensiones de género, etnia, clase y nación. Desde esta concepción, trabajar la danza en la escuela implica abrir espacios para que los estudiantes reconozcan y resignifiquen sus identidades, sus cuerpos y sus formas de estar con otros, en clave de diversidad, dignidad y justicia social.

3.1.2 Identidad

El concepto de identidad es central para este trabajo de grado, ya que permite comprender cómo los sujetos —en este caso, los y las estudiantes— se perciben a sí mismos y son percibidos en relación con su historia, su cuerpo, su cultura y su posición en el entramado social. A partir de una concepción crítica y relacional de la identidad que es clave para entender las prácticas corporales y expresivas —como la danza— no solo como formas de representación estética, sino como espacios en los que se producen y disputan sentidos sobre quiénes somos, quiénes podemos ser y cómo habitamos el mundo.

Desde esta perspectiva, la identidad no se concibe como algo esencial o inmutable, sino como una construcción histórica y situada, profundamente atravesada por las relaciones de poder, los discursos sociales, la memoria y los contextos culturales. En este sentido, retomo a Stuart Hall (1996), quien plantea que las identidades no son entidades fijas ni naturales, sino que emergen dentro de la representación. Para Hall, “la identidad surge dentro de las representaciones y está siempre constituida dentro, no fuera, de la representación”. Esta afirmación resulta clave para este proyecto, pues permite comprender que las identidades son

procesos abiertos, inacabados y siempre en disputa. No existe un “yo” verdadero escondido detrás de las máscaras sociales, sino una multiplicidad de narrativas que se negocian constantemente con base en el contexto, la historia y la mirada del otro.

En el ámbito educativo, esto implica reconocer que las identidades de los estudiantes —en particular aquellas relacionadas con el género, la etnia y la clase— no están dadas de antemano, sino que se construyen y resignifican en la interacción con sus pares, docentes y contenidos escolares. La danza, en este sentido, puede ser una herramienta pedagógica para abrir estos procesos, visibilizar tensiones identitarias y dar lugar a nuevas formas de nombrarse, representarse y habitar el cuerpo.

Asimismo, resulta indispensable considerar cómo la identidad se configura muchas veces en oposición al “otro”, es decir, mediante un proceso de diferenciación. Michel Foucault (1977) ha sido clave para entender este vínculo entre identidad y poder. Según Foucault, las instituciones sociales —incluida la escuela— operan como dispositivos de normalización que producen sujetos a través de discursos que clasifican, regulan y jerarquizan. La identidad, entonces, no es simplemente una elección personal, sino una construcción históricamente regulada: lo que es posible ser, decir o hacer está condicionado por relaciones de poder que definen qué identidades son legítimas, y cuáles deben ser silenciadas o excluidas.

En este contexto, prácticas como la danza no son inocentes ni neutras: pueden ser utilizadas tanto para reforzar estigmas de género, “raciales”⁵ o corporales, como para desafiarlos. Por ello, este trabajo busca que la danza sea una herramienta para la expresión de identidades múltiples,

⁵ Se encuentra dentro de “” debido a que para la autora es un error seguir reproduciendo el concepto de raza

no normativas y subalternizadas, propiciando un escenario de reconocimiento y transformación en el aula.

Por otro lado, Paul Ricoeur (2000), ofrece un aporte complementario al proponer que la identidad está íntimamente ligada a la memoria, tanto en el plano individual como colectivo. Desde su propuesta de la *identidad narrativa*, Ricoeur sostiene que los sujetos construyen un sentido de sí mismos a partir de las historias que recuerdan y cuentan sobre su vida. Esta perspectiva resulta fundamental en un contexto como el colombiano, donde las memorias individuales y colectivas están atravesadas por experiencias de violencia, desplazamiento, exclusión y resistencia. En este sentido, la identidad también es un campo de disputa por el derecho a narrarse, a recordar, y a reconstruirse en relación con una historia que no siempre ha sido contada desde la voz de los excluidos.

Así, pensar la identidad desde Ricoeur implica reconocer el papel de la memoria en la construcción de subjetividades, pero también la necesidad de abrir espacios en la escuela para la reconstrucción de historias personales y colectivas que han sido invisibilizadas o negadas. La danza puede contribuir en este proceso al permitir que el cuerpo exprese memorias que no siempre se articulan verbalmente, generando otras formas de narración y de afirmación identitaria.

En conjunto, estos aportes permiten comprender que la identidad no puede ser entendida de forma individualista ni esencialista. Las identidades se producen en el marco de relaciones sociales, discursos históricos, memorias compartidas y estructuras de poder. Reconocer esta complejidad es fundamental en el trabajo pedagógico, ya que nos permite promover espacios donde los estudiantes puedan construir y reconstruir sus identidades desde el reconocimiento y la diferencia.

Este enfoque se articula con las apuestas críticas sobre multiculturalidad e interculturalidad, que serán abordadas en el siguiente apartado, y que permiten comprender cómo las identidades culturales no solo deben ser reconocidas, sino también puestas en diálogo y en disputa dentro de escenarios de transformación social.

3.1.3 Interculturalidad

Comprender el concepto de interculturalidad es fundamental para una propuesta pedagógica situada en un país como Colombia, donde la diversidad cultural y étnica no solo es constitutiva de su historia, sino también escenario de profundas desigualdades, exclusiones y resistencias. Estos conceptos permiten problematizar el modo en que las diferencias culturales se reconocen, se gestionan o se silencian dentro de los espacios educativos, y cómo las prácticas pedagógicas pueden reproducir o transformar esas dinámicas. Es importante aclarar desde el inicio que, aunque suelen usarse como si fuera equivalente, la multiculturalidad y la interculturalidad, estas, no son sinónimos. Por el contrario, representan proyectos políticos y pedagógicos profundamente distintos e incluso opuestos: mientras la multiculturalidad tiende al reconocimiento estático de la diferencia, la interculturalidad apuesta por transformar las relaciones de poder que producen esa diferencia.

La multiculturalidad se ha entendido, en términos generales, como el reconocimiento de la coexistencia de múltiples culturas dentro de un mismo territorio o sociedad. Desde esta perspectiva, autores como Charles Taylor (1992) han propuesto que las sociedades modernas requieren no solo tolerar la diversidad, sino también reconocer activamente las identidades culturales como condición para una convivencia justa. En su texto *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, Taylor argumenta que el reconocimiento es una necesidad humana

básica y que las culturas solo pueden desarrollarse plenamente cuando son vistas como iguales en dignidad. Sin embargo, este enfoque multicultural, aun cuando se presenta como inclusivo, tiende a mantener las diferencias culturales en un plano descriptivo o simbólico, sin cuestionar las estructuras que generan desigualdad.

No obstante, desde una mirada crítica, se ha señalado que el multiculturalismo liberal, como el propuesto por Taylor, puede quedarse en un nivel superficial o meramente simbólico, sin transformar las estructuras sociales de exclusión. Según Will Kymlicka (1995), por ejemplo, aunque los derechos de grupo pueden proteger a las minorías culturales, existe el riesgo de que estos derechos sean utilizados para reforzar jerarquías internas o legitimar diferencias sin cuestionar las relaciones de poder subyacentes. Así, el multiculturalismo puede terminar administrando la diferencia sin intervenir en sus causas estructurales.

En el contexto latinoamericano, las críticas al multiculturalismo han sido aún más profundas. La interculturalidad surge como un enfoque alternativo y transformador, que no se limita a reconocer la diversidad, sino que busca crear espacios de diálogo, negociación y transformación entre culturas, especialmente en contextos marcados por el colonialismo, el racismo y la desigualdad estructural. Para autores como Walsh (2009), la interculturalidad crítica es una propuesta política que apunta a dismantelar las jerarquías coloniales de poder, y a transformar los sistemas educativos, jurídicos y políticos que históricamente han excluido a las poblaciones indígenas, afrodescendientes y campesinas. A diferencia de la multiculturalidad, la interculturalidad no se conforma con la coexistencia pacífica; propone una confrontación activa con las condiciones materiales e históricas que producen la diferencia.

Walsh enfatiza que la interculturalidad no puede ser entendida simplemente como una herramienta de convivencia, sino como un proyecto de justicia epistémica y social. La autora señala que se requiere descolonizar el saber, el poder y el ser, lo que implica reconocer los conocimientos, prácticas y formas de vida de los pueblos originarios no como “alternativas”, sino como parte esencial de la construcción de otro mundo posible.

En línea con esta crítica, Catherine Walsh (2009) denuncia que muchos proyectos multiculturales —especialmente en contextos estatales— han sido funcionales a una lógica neoliberal y colonial, al convertir la diversidad en un “recurso” administrado por el Estado, sin modificar las condiciones materiales de vida ni redistribuir el poder. Esta denuncia evidencia nuevamente la oposición entre multiculturalidad (gestión administrativa de la diversidad) e interculturalidad crítica (transformación profunda de las relaciones de poder).

La interculturalidad crítica, entonces, se distancia de una visión folclórica o decorativa de la diversidad, y propone un enfoque pedagógico comprometido con la redistribución, el reconocimiento y la representación. Esto significa transformar los currículos escolares, los lenguajes pedagógicos y las relaciones entre docentes y estudiantes, reconociendo no solo las diferencias culturales, sino también las asimetrías estructurales que afectan a los cuerpos racializados, feminizados o empobrecidos.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo de grado se inscribe en una apuesta por una pedagogía intercultural crítica, donde la danza y el cuerpo se convierten en herramientas para propiciar el diálogo intercultural, la visibilización de memorias silenciadas y la transformación de las identidades escolares impuestas. No se trata de enseñar “sobre otras culturas” como si fueran objetos exóticos, sino de abrir espacios para la convivencia, el conflicto y la negociación

de sentidos desde una mirada situada, crítica y decolonial. De esta manera, se reafirma que el proyecto no se alinea con enfoques multiculturales —que pueden quedarse en un reconocimiento superficial de la diferencia— sino con la interculturalidad crítica, entendida como una apuesta política, pedagógica y de transformación social.

3.1.4 Colonialidad

La colonialidad, entendida como la continuidad de las estructuras de poder instauradas en el periodo colonial más allá de la independencia política, constituye un eje fundamental para comprender las dinámicas sociales y culturales en América Latina. Como señalan Quijano (2000) y Walsh (2007), la colonialidad atraviesa distintas dimensiones: del poder, del saber y del ser. La primera se centra en la forma en que se organizaron jerarquías raciales y sociales; la segunda en la imposición de epistemologías eurocéntricas como únicas formas legítimas de conocimiento; y la tercera en los procesos de deshumanización que afectan a los sujetos colonizados. En este sentido, Maldonado-Torres (2008) plantea que la colonialidad del ser muestra cómo la deshumanización se convierte en un rasgo estructural del mundo colonial moderno, influyendo de manera profunda en los sujetos racializados, tanto en su autopercepción como en la forma en que se relacionan con los demás.

La condición colonial puede entenderse, siguiendo a Mariaca (2007), como un trauma de nacimiento: la madre indígena rechaza al hijo por ser fruto de una violación histórica, mientras que el padre español lo desprecia porque evidencia su vocación de amo encadenado a su esclava. Este planteamiento evidencia cómo las dinámicas coloniales dejaron huellas que se manifiestan en la configuración identitaria de las sociedades latinoamericanas.

En este marco, una de las problemáticas más notorias que persisten es la delegación de ciertas actividades a grupos sociales específicos. En el ámbito de la danza y las prácticas artísticas, esto se traduce en la vinculación predominante de habilidades deportivas, dancísticas y musicales con las personas negras, configurando esferas sociales invisibles que encasillan ciertas características físicas con determinadas actividades. Como menciona Cárdenas (2012), en el siglo XIX se consolidó la noción de pigmentocracia como estructura social basada en el color de la piel, que anulaba otras distinciones de clase, género o etnicidad. De este modo, el color se utilizó como argumento legítimo para segregar y jerarquizar. Frente a ello, la danza puede cuestionar dichas prácticas y, como proponen Barbosa-Cardona y Murcia-Peña (2012), constituirse en una modalidad artística que permita identificarse, conocerse, expresarse y manifestarse en la corporeidad, interrumpiendo así la reproducción de narrativas racistas heredadas del colonialismo.

Surge entonces la pregunta: ¿realmente se alcanzó una independencia total de los españoles? La respuesta parece evidente: no. La sociedad latinoamericana no ha emprendido acciones significativas para impedir que tradiciones transmitidas —mediante actitudes y mecanismos de objetivación— terminen naturalizando la asignación de actividades y habilidades a determinados grupos. Un ejemplo de ello lo ofrece Salas (2021), quien problematiza el carnaval de Barranquilla, y los carnavales en general, al señalar que constituyen una herencia europea de las fiestas saturnales y lupercales romanas, lo que evidencia que la independencia no fue completa.

Dentro de estas tradiciones e ideas coloniales también se mantiene, especialmente en instituciones educativas, la tendencia a vincular la iglesia con la vida cotidiana de niños, niñas y jóvenes. Esto se refleja en expresiones como “mi cuerpo es el templo de Dios”, que consolidan la

noción del cuerpo como un cofre moral impuesto por la fe católica. Ha sido la iglesia la encargada de instaurar y reproducir este pensamiento, reforzando la dimensión colonial de la vida cotidiana.

La condición colonial, como lo expone Mariaca (2017), no se reduce únicamente a una lógica estructurante ni a un origen epistemológico, sino que constituye una vivencia permanente. Esto implica que la colonialidad no solo se manifiesta en las estructuras del Estado moderno, sino también en la convivencia social, donde la segregación de la otredad se reproduce mediante la folclorización de las diferencias.

En Bolivia, la persistencia de esta lógica se evidencia en la Saya, danza tradicional en la que los Caporales representan a los colonizadores. En este baile, aunque el hombre domina a la bailarina, no le basta: la tentación que ella encarna lo incita a exhibir su fuerza y poder, reproduciendo la idea de la mujer como provocación. Cada uno representa para el otro lo que no puede poseer, pero también lo que desea. Como lo describe Mariaca (2007), se trata de una lucha desigual: él quiere conquistar y ella aparenta ser conquistada, lo que configura un imaginario claro de la situación colonial.

Otra manifestación artística de gran fuerza es el ritual tinku, en el cual el baile se transforma en lucha. Este consiste en una representación secular del conflicto, basada en la idea de que los pueblos indígenas solo podían conocerse a través del combate. Así, la lucha se convirtió también en danza. Incluso despojada de su carácter ritual, esta práctica conserva una densidad local que solo puede sentirse en comunidades que mantienen viva su memoria cotidiana. Los cholos, población originaria de Bolivia, bailan para volver a sus raíces: el tinku se convierte en una lucha interminable de la memoria contra el olvido, en la que se baila para resistir al desarraigo y para que la identidad no desaparezca.

Es así, como la colonialidad no debe entenderse únicamente como un legado histórico, sino como una vivencia que atraviesa las prácticas sociales, artísticas y educativas en América Latina. La danza, en este contexto, se erige como un espacio de resistencia y reconfiguración identitaria, capaz de cuestionar y subvertir los estereotipos y jerarquías heredadas del colonialismo.

3.2 Fundamentación Pedagógica

3.2.1 Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico es entendido como la capacidad de analizar, cuestionar y transformar la realidad desde una postura reflexiva, ética y activa. En el ámbito educativo, constituye un eje fundamental para formar sujetos capaces de interpretar el mundo que habitan y, a su vez, transformarlo. Como lo plantea Paulo Freire (1972), “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 51). Esta concepción implica superar modelos de enseñanza tradicionales que reducen el aprendizaje a la memorización pasiva, apostando en su lugar por una pedagogía dialógica que estimule la conciencia crítica y la agencia transformadora del estudiante.

Freire también sostiene que la educación no puede ser neutral: debe posicionarse a favor de la liberación o de la opresión. En este sentido, su pedagogía crítica propone que el aprendizaje se configure como un proceso en el que los sujetos no solo sean receptores de conocimiento, sino protagonistas de su propia realidad, en diálogo constante con los otros y con su entorno. La danza, en este contexto, se propone como un vehículo para cuestionar y reconfigurar las formas en que el poder se expresa en lo corporal, lo estético y lo identitario.

Freire (1979) define la “concientización” como el proceso mediante el cual las personas desarrollan una comprensión crítica de su contexto social, político y cultural. Esta idea puede

extrapolarse al cuerpo como territorio de significación: los movimientos que se aprenden, los ritmos que se valoran y las formas de habitar el espacio están atravesadas por estructuras de poder que tienen raíces coloniales y patriarcales. En esta propuesta, el pensamiento crítico aplicado a la danza permite visibilizar cómo las herencias coloniales han moldeado no solo las mentes, sino también los cuerpos.

Desde otra perspectiva, Henry Giroux (1997) señala que la pedagogía crítica permite a los estudiantes analizar cómo las estructuras de poder, cultura y conocimiento influyen en sus experiencias cotidianas. De acuerdo con Giroux, la escuela debe funcionar como un espacio de producción cultural que promueva la justicia social. En este sentido, el aula puede y debe convertirse en un escenario de resistencia simbólica, en el que herramientas expresivas como la danza posibiliten la reflexión sobre tensiones de género, étnicas y raciales.

Por su parte, Bell Hooks (1994), insiste en que la educación debe ser un acto profundamente político que se oponga a todas las formas de opresión. Para Hooks, enseñar es un acto de amor, pero también de lucha y compromiso. Así, el uso de la danza como práctica pedagógica no busca instrumentalizarla, sino potenciarla como lenguaje para expresar memorias, resistencias y subjetividades. En contextos marcados por desigualdades, esta propuesta plantea que los estudiantes reconozcan y valoren las diferencias culturales, desafiando las narrativas hegemónicas que históricamente han perpetuado exclusiones.

Asimismo, Peter McLaren (2005) profundiza en la noción de pedagogía crítica al afirmar que esta debe involucrar una "praxis revolucionaria" que conecte la teoría con la práctica y prepare a los estudiantes para intervenir en las realidades que enfrentan. En el marco de esta propuesta, las actividades diseñadas —a partir de la danza y la reflexión sobre el cuerpo—

permiten que los estudiantes se apropien de sus historias corporales y colectivas, comprendiendo las marcas de género, etnia y clase que configuran su identidad.

La metodología propuesta contempla actividades que invitan a los estudiantes a reflexionar sobre su identidad corporal y cultural, así como sobre los prejuicios y estigmas asociados a las diferencias. Según Giroux (2006), la educación crítica debe ser capaz de articular el conocimiento con la acción transformadora, brindando herramientas para enfrentar y cuestionar las estructuras opresivas que atraviesan la escuela y la sociedad. La danza, entendida como forma de conocimiento, contribuye a que estas reflexiones no solo sean intelectuales, sino también vivenciales.

De este modo, el pensamiento crítico en esta propuesta no es solo un objetivo pedagógico, sino una herramienta metodológica que permite visibilizar, analizar y resignificar las tensiones sociales, culturales y políticas que afectan a los estudiantes. A través del cuerpo, el movimiento y la palabra, se configura un espacio educativo más inclusivo, consciente y transformador.

3.2.2 Pedagogías Artísticas

Las pedagogías artísticas representan un enfoque educativo que transversalizan las expresiones artísticas como herramientas importantes para el desarrollo humano, fomentando la creatividad, la sensibilidad y la reflexión crítica en los estudiantes. Estas pedagogías le dan una resignificación al arte, no solo con un fin estético, sino como un medio transformador que conecta la experiencia personal con las dinámicas sociales y culturales. Según Eisner (2003), las artes educan de manera única, permitiendo que los estudiantes comprendan el mundo desde perspectivas diversas y complejas.

En el caso específico de la danza, que es el arte de interés para este trabajo de grado, se posiciona como un lenguaje corporal que permita explorar la identidad, las emociones y las relaciones sociales. Según Laban (1984), la danza ofrece una manera de comprender y comunicar experiencias humanas de manera simbólica y significativa. Este enfoque no solo potencia habilidades físicas, sino también competencias emocionales y sociales, como la empatía.

Al pensar en este proyecto, se quiere dar cuenta de que la integración disciplinar entre la danza y las ciencias sociales es una oportunidad para explorar y cuestionar tensiones relacionada con género, etnicidad y cultura. Como plantea Freire (1972) la educación debe ser una praxis liberadora, y la danza, al ser una expresión corporal profundamente conectada con la identidad, actúa como medio para reflexionar. Teniendo en cuenta que las pedagogías artísticas buscan empoderar a los estudiantes a través de la autoexpresión y el cuestionamiento crítico.

Además, las pedagogías artísticas permiten que se genere un espacio pedagógico que reconoce la diversidad y fomenta la inclusión. Wright (2010) argumenta que las artes en la educación ofrecen un ámbito donde se valida la experiencia de los estudiantes, creando puentes entre los contextos culturales y los contenidos estandarizados.

En este punto, es importante mencionar a María Acaso (2017) que subraya que el arte debe ser un elemento disruptivo en la educación, un espacio donde se desnaturalice las jerarquías y se fomente la creatividad crítica. La danza, en este caso, como práctica artística, no debe limitarse a ser una actividad extracurricular, sino que debe integrarse al currículo sin ser instrumentalizada sino como una herramienta para subvertir las dinámicas tradicionales de enseñanza. Según

Acaso, una pedagogía artística efectiva no solo transmite habilidades, sino que también genera preguntas incómodas sobre el poder, la cultura y la identidad.

3.2.3 Didácticas no parametrales

La propuesta pedagógica que aquí se presenta se enmarca en las didácticas no parametrales, un paradigma educativo que emerge como respuesta crítica a los modelos tradicionales de enseñanza caracterizados por su rigidez, linealidad y estandarización. Este enfoque ha sido desarrollado principalmente por Estela Quintar (2002), quien plantea que las didácticas no parametrales reconocen e identifican la complejidad, la diversidad y la subjetividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, alejándose de los patrones normativos que limitan el quehacer pedagógico.

En contraposición a las didácticas parametrales, que estructuran el conocimiento y los procesos educativos en parámetros rígidos, con objetivos, contenidos y métodos preestablecidos, las didácticas no parametrales proponen una pedagogía que se adapta al contexto y a las necesidades particulares de los estudiantes, valorando su experiencia, su cultura y su corporalidad como puntos de partida fundamentales. Así, el proceso educativo se configura como un espacio dinámico, abierto y en constante construcción, donde la creatividad, el diálogo y la reflexión crítica son elementos esenciales.

Esta flexibilidad metodológica se vuelve indispensable en contextos educativos que requieren atender la diversidad cultural, étnica, de género y social, tal como ocurre en el presente proyecto de grado que integra la danza y las ciencias sociales. La didáctica no parametral, desde esta perspectiva, no busca estandarizar ni homogeneizar el aprendizaje corporal o social, sino potenciar la exploración crítica de las identidades y las relaciones de poder que atraviesan el

cuerpo y la cultura. De esta forma, se promueve un aprendizaje situado, que problematiza las realidades históricas y sociales desde el propio sentir y actuar del estudiante.

Estela Quintar (2002) enfatiza que las didácticas no parametrales no proponen un único modelo, sino que se guía por principios de contextualización participación activa, en otras palabras, la capacidad de adaptarse a las circunstancias y las interacciones del aula. Esto implica que el docente asume un rol de facilitador y coinvestigador, que escucha y acompaña los procesos de los estudiantes, fomentando su autonomía y capacidad crítica.

En consonancia con esta visión, la presente propuesta pedagógica utiliza la danza no como un fin técnico ni estético, sino como un lenguaje corporal que invita a los estudiantes a reconocer y resignificar las tensiones étnicas, de género y culturales presentes en su entorno y en su historia personal. La metodología se caracteriza por ser flexible, dialógica y crítica, favoreciendo espacios de reflexión y resistencia frente a las narrativas coloniales y normativas tradicionales, en línea con los postulados de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1972) y Henry Giroux (1997).

De esta manera, la didáctica no parametral permite articular el conocimiento corporal y social desde una perspectiva intercultural y multicultural, reconociendo la multiplicidad de identidades y formas de saber presentes en el aula. Este enfoque se aleja de la rigidez del currículo convencional, abriendo la posibilidad de que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea una experiencia transformadora que integre cuerpo, cultura y conciencia crítica.

En resumen, la propuesta pedagógica que se presenta responde a las características esenciales de las didácticas no parametrales, en tanto que:

1. Reconoce la diversidad cultural y corporal de los estudiantes como base del proceso educativo.
2. Se adapta a las particularidades del contexto y las experiencias de los sujetos.
3. Fomenta la reflexión crítica sobre las estructuras sociales, políticas y culturales que atraviesan la identidad y el cuerpo.
4. Promueve la participación y el protagonismo del estudiante en la construcción de su conocimiento.
5. Asume al docente como facilitador y mediador en un proceso dialógico y emergente.

Este paradigma didáctico, al conjugar la danza, la interculturalidad y el pensamiento crítico, se configura como un enfoque pertinente y necesario para abordar las complejidades del aula, especialmente en contextos donde las tensiones sociales y culturales requieren ser comprendidas y transformadas desde la educación misma.

3.2.4 Los ciclos pedagógicos de la implementación: sensibilización, problematización y conceptualización

En coherencia con estas perspectivas – la pedagogía crítica, la pedagogía artística y las didácticas no parametrales-, la propuesta no se construye con base a una aplicación mecánica de contenidos, sino como un proceso abierto que articula lo sensible, lo reflexivo y lo conceptual. En este sentido, la implementación se estructuró en tres ciclos pedagógicos- sensibilización, problematización y conceptualización- que permite materializar dichos fundamentos en la práctica educativa, configurando un proceso flexible en la que los estudiantes transiten de la experiencia estética y corporal al cuestionamiento crítico de la realidad, y de allí a la construcción colectiva de categorías y comprensiones.

El ciclo de sensibilización parte del reconocimiento de estudiante como sujeto de saberes y experiencias. Desde la pedagogía crítica, se asuma la importancia de la concientización, entendida como el un proceso en el que los sujetos “toman conciencia de la realidad sociohistórica en que están insertos” (Freire, 1972, p. 109). En diálogo con la pedagogía artística, la sensibilización activa las dimensiones corporales, emocionales y estéticas, permitiendo que el arte sea el medio de acercamiento a la realidad. Eisner (2003) señala que “las artes enseñan a prestar atención a lo que pudo ser reducido a palabras” (p.10), lo cual abre un camino sensible y crítico de lectura del mundo. En la perspectiva de las didácticas no parametrales (Zuluaga, 2001; Mejía, 2013), este momento implica abrir un espacio flexible y no prescribió que valide la exploración, la escucha y el reconocimiento de las corporalidades y saberes diversos.

El ciclo de problematización se enmarca en la propuesta freireana de una educación problematizadora, que invita a interrogar las tensiones sociales, culturales y políticas presentes en la vida de los estudiantes. Freire (1977) plantea que “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (p. 47), lo que convierte el aula en un espacio de diálogo crítico. A través de la pedagogía artística, el cuerpo y la danza se convierten en medios para visibilizar esas tensiones, permitiendo la construcción de metáforas y escenas críticas. Boal (1979) sostiene que “todo teatro es necesariamente político” (p.9), lo cual respalda la potencialidad del arte como espacio de emancipación. Desde las didácticas no parametrales, problematizar supone abrir el aula a múltiples interpretaciones y preguntas, sin reducir el conocimiento a respuestas cerradas, sino promoviendo unos ejercicios conjuntos y decoloniales del saber (Mejía, 2013).

Finalmente, el ciclo de conceptualización busca consolidar aprendizajes que surgen del diálogo entre saberes escolares y experiencias de los estudiantes. La pedagogía crítica entiende

este momento como la construcción de categorías de análisis que permitan comprender la realidad desde una perspectiva transformadora. En la pedagogía artística, la conceptualización va más allá de lo racional, pues incorpora formas sensibles, expresivas y corporales de significar el conocimiento.

Eisner (2003) subraya que “el significado en las artes es frecuentemente metafórico, no literal” (p. 35), lo que amplía la noción de aprendizaje más allá de lo cognitivo. Por su parte, las didácticas no parametrales permiten que esta construcción sea colectiva, evitando la imposición de verdades únicas y favoreciendo las comprensiones diversas, en clave intercultural y decolonial (Mejía, 2013)

De tal modo que, los tres ciclos pedagógicos constituyen una ruta que articula teoría y práctica, posibilitando una experiencia educativa crítica, artística y situada, en la cual los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también interrogan, sienten y reconfiguran sus relaciones con la cultura y el cuerpo.

3.3 Secuencias didácticas, espacios de creación y movimiento

Momentos de aprendizaje	Numero	Sesión	Objetivo/Pregunta	Estrategia
Sensibilización	1	Mi cuerpo como historia: las huellas de lo colectivo en lo individual	Identificar las experiencias y percepciones iniciales sobre la danza y el cuerpo	<p>Creación de “mapas corporales”: los y las estudiantes dibujan la silueta de su cuerpo y mediante convenciones representarán las influencias musicales en su cuerpo, respecto a la reproducción de ciertos géneros musicales</p> <p>Preguntas Orientadoras: ¿Qué me gusta bailar?, ¿Dónde siento la música?, ¿en qué parte del cuerpo ubicaría este género musical y por qué?</p> <p>Producto: Galería con los mapeos iniciales.</p>
	2	Mi cuerpo y el otro. ¿cómo dialogamos?	Explorar cómo el cuerpo es un espacio de construcción de identidad	<p>Ejercicio corporal “El espejo”. En parejas, uno realiza movimientos que el otro debe imitar, mientras se reproduce música que los estudiantes previamente colocaron en sus mapas corporales.</p> <p>Preguntas orientadoras: ¿Qué emociones surgieron con cada una de las canciones? ¿estuve replicando algún movimiento? ¿Fue difícil proponer un movimiento nuevo? ¿cómo te sentiste haciendo lo mismo que tu compañero?</p>
	3	Cuerpos colonizados, cuerpos liberados.	¿De qué manera la colonización sigue presente en nuestras costumbres y en la forma	Juego de rol (anexo 1) en la que los y las estudiantes van a representar en tres grupos situaciones donde las herencias coloniales están presentes y posteriormente tendrán una lectura complementaria (anexo 2).

			en que entendemos el cuerpo?	<p>Realizaran un escrito individual respondiendo ¿cómo se conectan las ideas de la lectura y el juego de rol?, ¿cómo influyen las herencias coloniales en la forma en entendemos el mundo?</p> <p>El cierre se llama “Antes pensaba que, ahora pienso que”, sobre lo que se trabajó en la clase que percepción tenían antes que se ahora se transformó.</p>
	4	El cuerpo como espacio de lucha.	Analizar cómo la danza ha sido utilizada como forma de resistencia cultural.	<p>Con seis conceptos: danza, resistencia, identidad, territorio, tradición y memoria en grupos deben pensar en ¿cómo creen que se relacionan dos o más conceptos? Teniendo en cuenta sus reflexiones se explicará cómo la danza no es solo una expresión artística, sino una forma de lucha y resistencia.</p> <p>Se reproducirá el capítulo 5 Cabildos Urbanos de la serie documental “Trayecto Indígena- Danza Colombia”. Con preguntas orientadoras: ¿Por qué creen que una comunidad podría resistir a través de la danza? ¿qué elementos de las diferentes danzas les parecieron más significativos? ¿cómo se conecta la danza con la resistencia cultural?</p> <p>El cierre es la elaboración de un cuento utilizando el insumo de la serie y los conceptos trabajados en clase, que permita dar repuesta a cómo la danza puede ser una herramienta de resistencia.</p>
	5	Desaprender para reconstruir	¿Cómo puede el cuerpo resistir imposiciones	Escritura individual sobre ¿qué me enseñaron a hacer con mi cuerpo?, ¿qué posturas, gestos o

Problematización			<p>coloniales y expresar nuevas formas de ser y estar en el mundo?</p>	<p>actitudes te enseñaron a tener en diferentes espacios? ¿qué no debería mostrar o controlar?</p> <p>Se hace una lectura crítica del poema (anexo 3) y por grupos se dividen las estrofas para posteriormente analizar qué dice esa parte sobre el cuerpo y la colonización, qué emociones transmite, qué gesto, imagen o movimiento lo representaría.</p> <p>La actividad es “el cuerpo como narrador”, cada uno escribe cuatro versos inspirados en su historia corporal, cumpliendo los siguientes parámetros: un verso para lo impuesto, uno para lo que les pesa cargar, uno para lo que quieren soltar y uno para lo que su cuerpo quiere contar ahora.</p> <p>El cierre es cuestionarnos y dialogar sobre que narrativas del cuerpo se aprendieron hoy a cuestionar, y sobre las nuevas narrativas que el cuerpo quiere empezar a contar.</p>
	6	¿El cuerpo tiene género en el movimiento?	Explorar las tensiones de género que se ven presentes en la danza.	<p>Se proyectan distintas coreografías y/o performances con las preguntas previas de ¿quién baila qué y por qué? (Ballet, reggaetón, hells, tango, etc.). Después de ver cada uno de los bailes preguntarnos qué género suele verse en cada estilo, cómo se espera que se mueva el hombre y la mujer, que pasa si se rompe con el rol de cada uno.</p> <p>Se dará paso a habla de los estereotipos y roles de género, cómo estos se reproducen en los</p>

				<p>movimientos, la ropa, entre otros factores a analizar.</p> <p>Por medio de un video corto que se denominó posteriormente en clase un “Tik Tok subversivo” los y las estudiantes deben representar un rol de género o estereotipo que evidenciaron en los videos y de la misma manera romper con él.</p> <p>Las reglas: 1. Cambiar el rol tradicional 2. Usar un estilo de danza que se asocie a su identidad 3. Debe ser una parodia crítica de los estereotipos 4. Deben elegir conscientemente la música, los gestos y mensaje del video.</p>
	7	El cuerpo como voz crítica	¿Qué importancia tiene que los jóvenes se expresen corporalmente sobre los temas que les preocupa?	<p>Primero se hará una construcción del concepto “narrativas corporales” teniendo como insumo la clase anterior, para secuencialmente, grabar un video o un audio creando un mensaje social propio desde la danza y lo aprendido en las clases de ciencias sociales desde la danza.</p> <p>Preguntas orientadoras en guía (anexo 4)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué importancia tiene que los jóvenes se expresen corporalmente sobre los temas que les preocupa? 2. ¿De qué manera tu expresión corporal puede cuestionar las normas hegemónicas sobre el género y la identidad en tu entorno?

Conceptualización				3. ¿Cómo podrías evidenciar a través del movimiento, el impacto de la hegemonía cultural en tus prácticas cotidianas?
	8	Del movimiento a la acción	Consolidar aprendizajes mediante propuestas de cambio social desde la danza.	Reflexión individual: ¿Qué aprendizajes me ha dejado este proceso? ¿Cómo puedo aplicarlos en mi vida? Creación grupal de un performance corto que integre los temas trabajados en las sesiones anteriores, esta sesión será utilizada para la elaboración escrita del performance (escenas, guion y música) (Anexo 5)
	9	Celebramos el movimiento crítico	Construir el performance	Elaboración del performance de la mano con el docente de danzas de la institución, teniendo en cuenta el performance escrito en la sesión pasada.
	10		Grabación y presentación del performance	Los estudiantes y la docente en formación presentan el resultado final de la creación colectiva.

CAPITULO 4. DEL CUERPO A LA HISTORIA: ANALISIS DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA.

La experiencia se desarrolló en el IPN, con estudiantes de grado once pertenecientes al énfasis de Matemáticas y Tecnología. El grupo a niveles macro evidenciaba una diversidad de identidades, intereses musicales y formas de expresión corporal marcadas por estereotipos de género y normas sociales heredadas del pensamiento colonial que en el transcurso de este apartado analizaré y postularé además de los aciertos, retos y desaciertos del paso por el aula.

Como docente en formación en Ciencias Sociales y con una trayectoria personal vinculada a la danza, se decidió diseñar e implementar una propuesta que integrara el cuerpo como herramienta pedagógica para abordar temas centrales como identidad, poder, colonialidad y resistencia. Como se ha mencionado en la parte teórica de este trabajo; La danza fue planteada no como técnica ni competencia, sino como lenguaje para pensar y transformar el mundo.

Este análisis tiene como partida identificar cuáles son los alcances y aprendizajes de la propuesta pedagógica que, mediante la danza, cuestione las estructuras de poder que habitan el cuerpo y, que de manera casi que directa influye en la construcción de identidades, además de promover un dialogo intercultural en el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales.

Para profundizar más en lo que se centra este momento de la lectura es importante mencionar que se organizará por momentos de aprendizaje, cada una con un propósito formativo, una descripción de lo vivido y un análisis crítico de los sentidos pedagógicos que se lograron construir. Para la escritura de esta sistematización se usaron los diarios de campo, las planeaciones de clase y las actividades realizadas en el tiempo de la práctica pedagógica.

4.1 Ciclo de sensibilización

El ciclo de sensibilización constituyó la base para abrir el proceso pedagógico alrededor de la danza y el cuerpo, al buscar preparar tanto a los estudiantes como a la docente en formación, para habitar el aula y la clase de ciencias sociales desde un lugar distinto al habitual. El propósito general fue reconocer el cuerpo y las danzas en las experiencias propias. A lo largo de dos sesiones se intentó, por un lado, aproximar a los estudiantes a la experiencia de leer y sentir su propio cuerpo, y por otro, propiciar el encuentro con el otro a través de un movimiento compartido o guiado.

La primera sesión, llevaba por nombre *“Mi cuerpo como historia; las huellas de lo colectivo en lo individual”*, tuvo como objetivo identificar las experiencias y percepciones iniciales que los estudiantes tenían sobre la danza y el cuerpo. El ejercicio de los mapas corporales funcionó como metáfora visual para explorar las memorias musicales inscritas en el cuerpo. Cada estudiante dibujó la silueta de su cuerpo y señaló en qué partes sentía la música, a qué géneros asociaba esas sensaciones y con qué emociones se relacionaba. Este proceso concluyó con una galería colectiva llamada *“Mi cuerpo como historia”*, en la cual los estudiantes compartieron sus cartografías corporales.

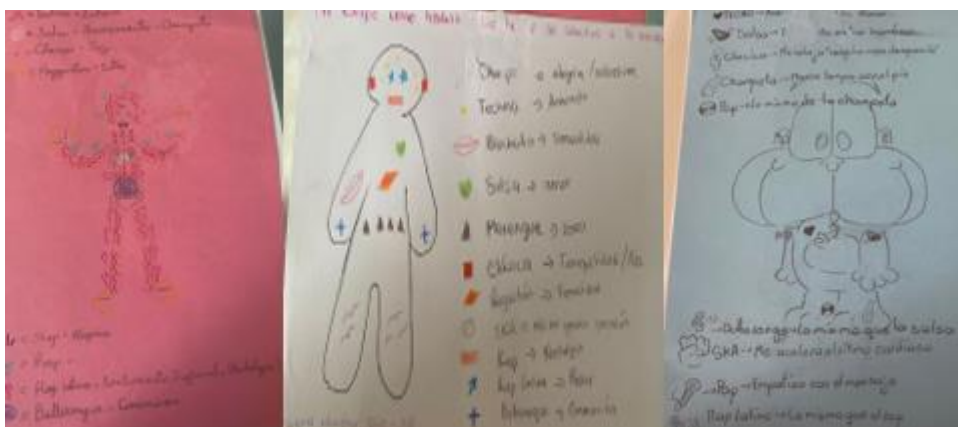


Ilustración 1, Cartografía Corporal, Taller 1, Ciclo de Sensibilización

La actividad reveló diversas tensiones. En primer lugar, se hizo evidente la necesidad de un lenguaje más claro y adaptado a los saberes previos del grupo: preguntas como “¿qué son las convenciones?” mostraron la distancia que existe entre las categorías académicas y la



Ilustración 2, Galería “Mi cuerpo como historia”, Taller 1, Ciclo de Sensibilización

manera en que los estudiantes se aproximan a su realidad. En segundo lugar, la resistencia de algunos hombres a dibujar su cuerpo evidenció cómo el cuerpo, cuando se asocia a la sensibilidad o a la expresión artística, se convierte en un terreno incómodo o “feminizado”, lo que refleja construcciones de género (Marrugat, 2015). Este hecho diálogos con lo señalado por Mariaca (2007), quien, al analizar la Saya, expone cómo la danza ha sido escenario donde se reproducen lógicas de dominación masculina sobre el cuerpo femenino. En

este caso, algunos estudiantes comentaron: “eso es como para niñas” o “yo no me pongo a dibujar mi cuerpo”, lo que permitió constatar que esas estructuras coloniales y patriarcales persisten en el aula.

No obstante, al introducir géneros musicales cercanos a sus gustos la disposición cambió, mostrando que las prácticas cotidianas de los estudiantes tienen el potencial de desestabilizar estereotipos (Quintero, 2016). Este punto se conecta con lo que Cárdenas (2012) advierte sobre la estigmatización étnica y racial en la danza: frases como “los negros si saben bailar” o “si es negra debe bailar mejor” reproducen imaginarios sociales de exclusión. Al reconocer los gustos juveniles, se hizo evidente que la danza no solo es una práctica estética, sino también un territorio donde se negocian identidades, resistencias y memorias (Barbosa-Cardona & Murcia- Peña, 2021).

La segunda sesión, denominada “*Mi cuerpo y el otro, ¿cómo dialogamos?*”, significó un giro en la práctica. A través de la actividad “*El espejo*”, los estudiantes trabajaron en parejas imitando los movimientos de su compañero(a), asumiendo roles de dominador(a) y dominado(a). El ejercicio puso en juego preguntas más allá de lo técnico: *¿cómo me siento cuando controlo los movimientos del otro?, ¿qué emociones aparecen cuando no tengo independencia sobre mi propio cuerpo?*. Esta reflexión permitió conectar con las dinámicas de poder presentes en la danza y en las relaciones sociales, en línea con lo que Butler (1990) y Foucault (1975) han planteado sobre el cuerpo como espacio de inscripción de discursos y normas de género.

El desarrollo de la sesión no estuvo exento de dificultades. La ausencia del docente titular y las fallas técnicas con el sonido generaron un ambiente de tensión que afectó la dinámica grupal. Algunos estudiantes no lograron involucrarse plenamente, lo que produjo nuevamente inseguridad en el ejercicio de la práctica docente. Sin embargo, la retroalimentación de la docente suplente resultó fundamental, pues sugirió reorganizar la estructura de las clases, incorporando momentos de saberes previos, objetivos explícitos, conceptualización y cierre, lo cual reorientó la planeación y marcó un antes y un después en la práctica pedagógica.

Al revisar este ciclo en conjunto, se alcanzó una sensibilización doble: por un lado, en los estudiantes, quienes empezaron a problematizar su relación con el cuerpo y a reconocer la danza como un territorio de encuentro y resistencia (Restrepo, 2016); por otro, en la docente en formación, quien aprendió a soltar expectativas rígidas, abrirse a lo inesperado y comprender que la enseñanza es un proceso inacabado. Se evidenció que el aula es también un espacio donde se reproducen estereotipos coloniales, raciales y de género, pero al mismo tiempo un escenario que permite interrumpirlos y cuestionarlos desde la experiencia corporal (Arroyo, 2018).

En conclusión, el ciclo de sensibilización mostró que trabajar con el cuerpo implica reconocer tensiones de género, de resistencia y de disposición, pero también abrió un campo de posibilidades para comprender la danza como territorio de encuentro. Este aprendizaje trascendió la simple aplicación de actividades: se convirtió en una lección sobre la importancia de escuchar al grupo, flexibilizar las estrategias y entender la práctica docente como un proceso en constante negociación entre expectativas, realidades y aprendizajes compartidos.

4.2. Ciclo de problematización

El ciclo de problematización se diseñó como un espacio para tensionar las comprensiones previas de los estudiantes acerca del cuerpo, las costumbres y la danza, con el fin de evidenciar cómo estas dimensiones están atravesadas por procesos históricos de colonización y cómo, en la cotidianidad, se reproducen lógicas de dominación y resistencia. Tal como lo plantea Quijano (1992), la colonialidad se instala en las prácticas más ordinarias, regulando lo que se considera válido, civilizado o legítimo. En este sentido, las actividades del ciclo no pretendieron ofrecer respuestas cerradas, sino abrir interrogantes y permitir que los estudiantes confrontan sus certezas con nuevas perspectivas críticas.

En la tercera sesión “*Cuerpos colonizados, cuerpos liberados*”, inició con la actividad “*Las costumbres de mi vida*”, donde emergieron tensiones alrededor de prácticas

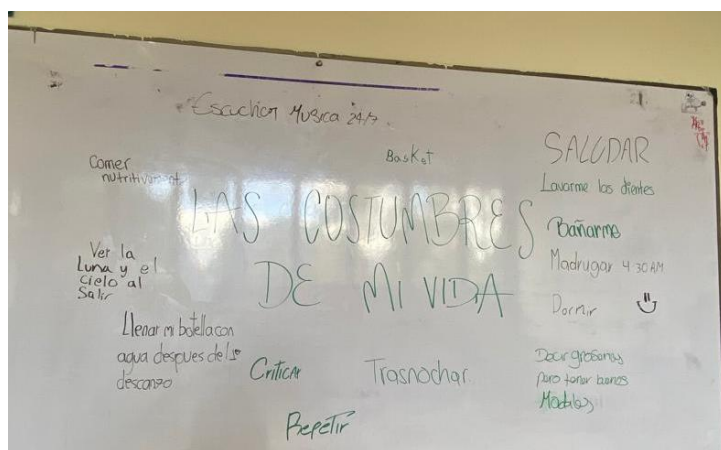


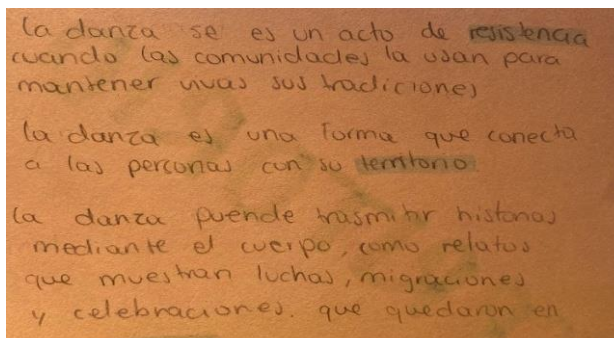
Ilustración 3, Lluvia de ideas, Taller 3, Ciclo de Problematización

como saludar, alimentarse o aplaudir, etc. La aparente neutralidad de estas acciones se desestabilizó al discutir si eran elecciones libres o imposiciones históricas, lo que permitió cuestionar la supuesta autonomía

del cuerpo en la vida cotidiana. Uno de los estudiantes afirmó: “*no son libres, son resultado de lo que nos han enseñado como bueno o malo*”, dando cuenta de la vigencia de lo que Segato (2003) denomina colonialismo del cuerpo, entendido como la regulación de conductas, emociones y movimientos bajo jerarquías heredadas de la colonización, mientras que otro compañero reforzó esta postura al señalar la huella de los colonizadores españoles en nuestras prácticas, lo que permitió plantear la primera tensión: *¿hasta qué punto nuestras costumbres son propias y hasta qué punto son heredadas?*

El juego de rol planteado en esta sesión reforzó estas reflexiones, aunque no estuvo exento de resistencias. Algunos estudiantes lo percibieron inicialmente como un castigo escolar- “*¿profe, eso tiene nota?*”-, lo que mostró cómo la lógica escolar disciplinaria puede interferir en procesos creativos y críticos. Sin embargo, al avanzar la actividad, emergieron lecturas profundas. Como la de un estudiante que afirmó: “*Las ideas de esta lectura se conectan con el juego de rol al mostrarnos que ya sea por la vestimenta o la apariencia física se han quedado relacionadas con costumbres que nos impusieron, llegando a ser negativas y muy discriminatorias con la intención de siempre llegar a la raza superior*”. Esta expresión evidencia cómo los estudiantes pudieron relacionar teoría y experiencia, reconociendo la vigencia de las jerarquías raciales en el presente (Hall, 1996; Restrepo, 2021).

La cuarta sesión “*El cuerpo como espacio de lucha*” introdujo la danza como territorio político. La relación de categorías como memoria, identidad y resistencia con el movimiento corporal generó debates significativos, especialmente cuando surgió la



la danza se es un acto de resistencia cuando las comunidades la usan para mantener vivas sus tradiciones

la danza es una forma que conecta a las personas con su territorio

la danza puede transmitir historias mediante el cuerpo, como relatos que muestran luchas, migraciones y celebraciones que quedaron en

Ilustración 4, Reflexión estudiante, Taller 4, Ciclo de Problematicación

pregunta: “¿Por qué resistir con danza y no con protestas?”. Este cuestionamiento obligó a ampliar la mirada sobre la danza, superando lo festivo para comprenderla como práctica de resistencia cultural. Una estudiante vinculó la discusión con la lectura de Segato (2003):

“Nuestro colonialismo se refleja en nuestros comportamientos, así también perduran las

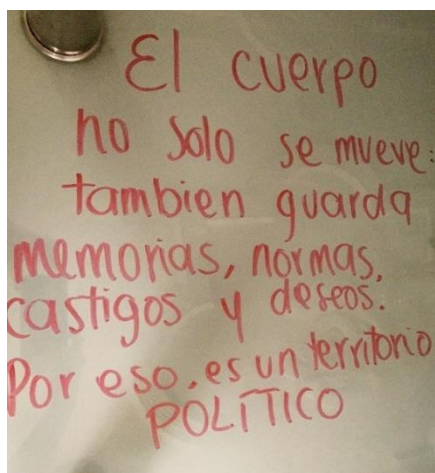


Ilustración 5, Frase creada por estudiantes, Taller 5, Ciclo de Problematización

tradiciones en nuestra sociedad... estas perduran y resisten”. Esta afirmación conecta con lo que Walsh (2009) plantea como interculturalidad crítica, donde la resistencia no se limita a la oposición, sino que se expresa en la persistencia de formas de vida distintas a las impuestas.

La quinta sesión, titulada “Desaprender

para reconstruir”, llevó la reflexión al terreno

poético, permitiendo a los estudiantes reapropiarse del lenguaje como herramienta crítica. A partir de la escritura de poemas inspirados en la discusión sobre cuerpos colonizado, emergieron resignificaciones colectivas. Los estudiantes definieron la resistencia corporal como “la acción de reapropiarse de su historia, sus gestos y sus deseos”. Este ejercicio muestra cómo la práctica pedagógica puede convertirse en un espacio de desaprendizaje (Walsh, 2009), donde se cuestionan los saberes heredados para abrir paso a nuevas formas de significar el cuerpo.

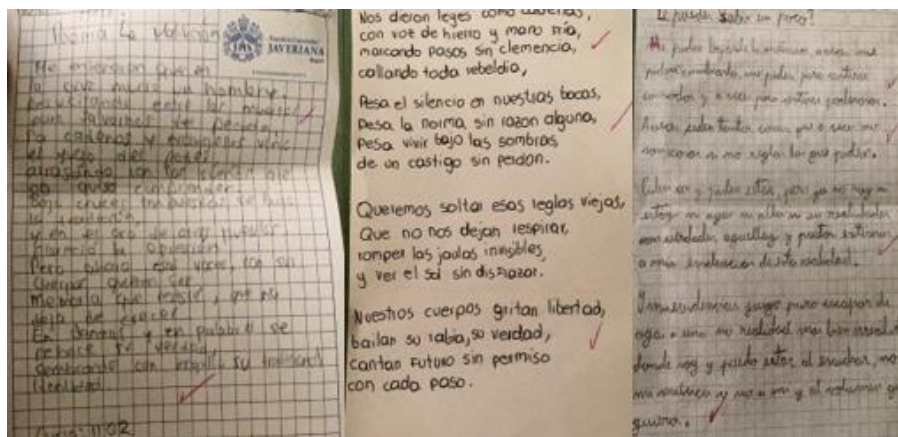


Ilustración 6, *Cuerpos colonizados*, Taller 5, *Ciclo de Problematicación*

La última sesión del ciclo, titulada “¿El cuerpo tiene género en el movimiento?”, problematizó los estereotipos de género en la danza. La proyección de distintos estilos (reguetón, ballet, tango, heels) y el documental *Oiga, Vea* de Caliwood evidenciaron cómo el cuerpo ha sido históricamente normativizado y clasificado según género, sexualidad y etnia.

Las discusiones estudiantiles fueron reveladoras: “En el tango siempre guía el hombre y en el ballet solo había un hombre y no se veía muy masculino, mientras que la mujer se ve muy delicada” o “Aunque el reguetón nos gusta mucho, siempre se sexualiza mucho



Ilustración 7, *Tik Tok subversivo*, Taller 6, *Ciclo de Problematicación*

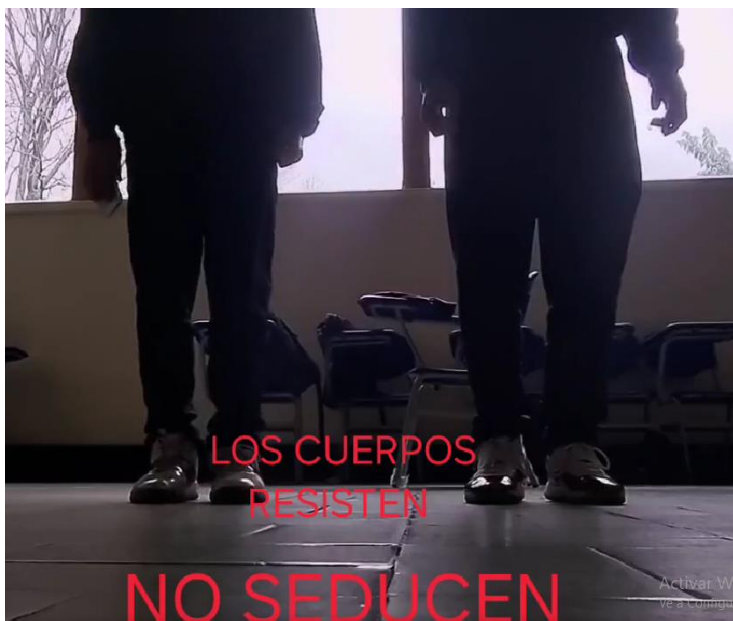


Ilustración 8, Tik Tok subversivo, Taller 6, Ciclo de Problematicación

a la mujer”. La actividad culminó con la creación de un “TikTok subversivo”, donde aparecieron mensajes disruptivos como: “*El cuerpo no tiene género, la danza es para todos*”. Estos productos audiovisuales confirmaron que el aula puede ser un espacio para subvertir imaginarios

hegemónicos y producir discursos

críticos desde la creatividad juvenil.

El ciclo de problematización logró articular teoría y experiencia, mostrando cómo los estudiantes pudieron reconocer que el cuerpo no es un espacio neutro, sino un campo atravesado por la colonialidad, el género y la etnia. Las reflexiones y producciones evidenciaron que la danza, la escritura y los lenguajes audiovisuales son herramientas pedagógicas para resistir, cuestionar y reconstruir significados. Así, se consolidó una pedagogía situada (Restrepo, 2016; Walsh, 2009) que reconoce el aula como un espacio político, donde los estudiantes se convierten en productores de saber y en actores de resistencia cultural.

4.3. Ciclo de conceptualización

El ciclo de conceptualización representó la fase más significativa de todo el proceso, pues permitió consolidar los aprendizajes previos y transformarlos en una producción colectiva con sentido crítico, estético y político. Más allá de ser el cierre, este ciclo constituyó un punto de inflexión en el que los estudiantes movilizaron el cuerpo a partir de lo trabajado en etapas anteriores- roles de género, las costumbres coloniales, las tensiones identitarias y la

resignificación del cuerpo- para apropiarse de la danza como herramienta pedagógica y transformadora.

Las dos sesiones que lo conformaron se distinguieron por el trabajo colaborativo, en el que los estudiantes no solo retomaron lo aprendido, sino que produjeron discursos propios mediante la danza, la escritura y el registro audiovisual. En este marco, se grabaron mensajes colectivos que expresaban la reflexión crítica alcanzada: *“La importancia del cuerpo como herramienta de*



Ilustración 9, Presentación performance, Taller 10, Ciclo de Conceptualización

empoderamiento y transformación (...). Ahora valoro la expresión corporal como un medio para cuestionar y resistir a las estructuras de poder” o “El cuerpo por sí mismo ya es rebelde”. Estas voces muestran cómo, a través de la praxis pedagógica, se logró lo que Walsh (2009) denomina un “pensamiento crítico de frontera”, en el cual los sujetos resignifican sus experiencias desde una posición de resistencia frente a las herencias coloniales.

De esta manera, el ciclo no solo consolidó aprendizajes individuales y colectivos, sino



Ilustración 10, Ensayo de performance, Taller 9, Ciclo de Profundización

que evidenció un tránsito hacia la apropiación consciente del cuerpo como herramienta política. En línea con lo planteado por Restrepo (2012), la corporalidad se asumió como un espacio de disputa cultural en el que se inscriben tanto las

huellas de la dominación como las posibilidades de emancipación. En efecto, varios estudiantes lograron reconocer cómo el movimiento, antes asociado únicamente con la festividad, podía convertirse en un acto pedagógico capaz de cuestionar jerarquías de género, etnia y clase.

Estas sesiones también constituyeron la base para la construcción del performance final, que enfrentó múltiples retos: desde la elección de la música y la organización del tiempo, hasta la grabación por fragmentos la inasistencia de algunos estudiantes debido a compromisos académicos. Aun así, se consolidó un producto artístico que no solo recogió las reflexiones trabajadas en cada sesión, sino que las convirtió en una puesta en escena que simbolizó la capacidad del grupo para transformar la teoría en acción. El performance, entendido en clave de Taylor (2003) como repertorio, operó como memoria viva en la que se encarnaron las tensiones discutidas en clase y se proyectaron nuevas posibilidades de resistencia.

Este ciclo permitió constatar que el cuerpo no solo comunica, sino que también conceptualiza: piensa, debate y resiste a través del movimiento. El performance colectivo se constituyó en evidencia tangible de que la educación crítica puede situarse en la experiencia y en el arte para generar procesos de descolonización simbólica. Así, los estudiantes no solo reprodujeron aprendizajes, sino que produjeron conocimientos desde la acción compartida, reafirmando la potencia pedagógica de la danza como medio para repensar las ciencias sociales.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

El presente trabajo evidenció que la danza constituye un recurso pedagógico con un alto potencial para la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva crítica y sensible. Su incorporación en el aula permitió comprender que el cuerpo no solo es un medio de expresión artística, sino también un espacio social donde se inscriben memorias, costumbres, estereotipos y vínculos culturales. En este sentido, la danza favoreció procesos de reflexión individual y colectiva que fortalecieron el análisis del entorno social y cultural.

En relación con el objetivo general, se logró demostrar que la danza posibilita el cuestionamiento de las huellas coloniales y de las formas de poder que históricamente han atravesado los cuerpos. Al mismo tiempo, abrió un escenario para el diálogo intercultural, al permitir que los estudiantes reconocieran la diversidad de influencias que configuran las identidades y sus modos de relacionarse con los otros.

En cuanto a los objetivos específicos, los resultados obtenidos permiten concluir que la danza puede ser reconocida como un lenguaje legítimo en el aula de ciencias sociales, en tanto posibilitó identificar y cuestionar prácticas sociales y culturales heredadas del pensamiento colonial. Además, que la experiencia corporal y estética de la danza incidió en la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su identidad, reconocer aprendizajes impuestos y proponer otras formas de expresión y relación social. La danza entonces, es comprendida como forma de resistencia cultural que contribuye a la construcción de nuevas narrativas identitarias y colectivas, que favorecen los procesos de diálogo, reconocimiento y valoración intercultural dentro del aula.

Desde la perspectiva de docente en formación, la implementación de la propuesta implicó un proceso de aprendizaje y deconstrucción. Se transitó de una visión instrumental de la danza a una comprensión de esta como recurso pedagógico que articula la sensibilidad, la

reflexión crítica y la transformación social. Asimismo, se comprendió que el papel docente no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que requiere la creación de espacios en los que los estudiantes puedan reconocerse, expresarse y construir colectivamente sentidos frente a su realidad.

Este trabajo mostró que la danza es una herramienta educativa significativa para el abordaje de problemáticas sociales en la enseñanza de las ciencias sociales. Su potencial radica en la posibilidad de conectar lo corporal con lo cultural y lo social, generando aprendizajes que permiten a los estudiantes reconocer herencias coloniales, cuestionar estereotipos de género y fortalecer vínculos interculturales. Del mismo modo, transformó la práctica pedagógica, al reafirmar que la educación requiere abrir caminos de diálogo y creación colectiva desde la experiencia sensible y el reconocimiento del cuerpo como lugar social.

Anexos

Anexo 1: Situaciones para el juego de rol

GRUPO 1

Una persona afrodescendiente recibe comentarios sobre no saber bailar. Sus compañeros de clase le decían "Todos los negros tienen que saber bailar, por eso son negros"

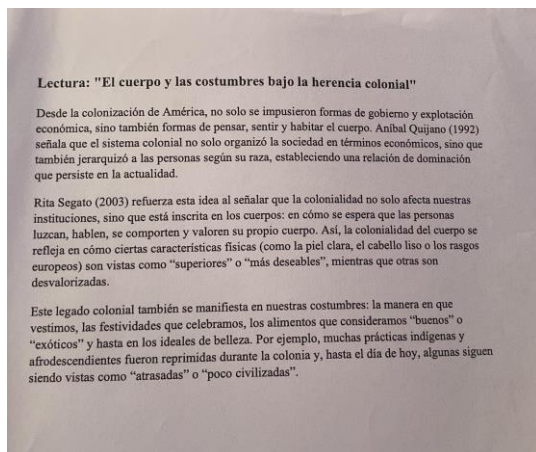
GRUPO 2

En una familia, un niño quiere usar una prenda tradicional indígena, pero le dicen que "eso es raro", "eso solo es para disfraces" y "vistete como los niños de tu edad"

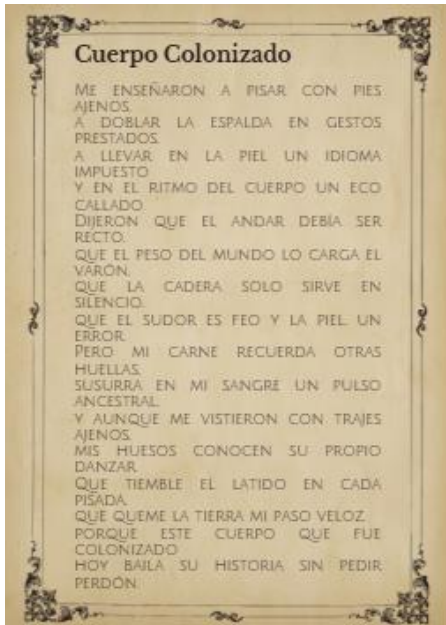
GRUPO 3

Un grupo de amigos conversa sobre la belleza y alguien menciona que "La piel clara es más linda, una mujer de color no es tan bonita"

Anexo 2: Lectura complementaria.



Anexo 3: Poema "Cuerpo Colonizado"



Anexo 4: Guía

Nombre: _____ Fecha: _____

Guía para reflexión: Expresión corporal y Problemas sociales

Responder las siguientes preguntas teniendo en cuenta los conceptos que se han tratado en clase como colonialidad, identidades, raza de género y hegemonía.

1. ¿Qué importancia tiene que los jóvenes se expresen físicamente sobre los temas que les preocupan?
2. ¿De qué manera tu expresión corporal puede cuestionar las normas hegemónicas sobre el género y la identidad en tu entorno?
3. ¿Cómo podrías evidenciar, a través del movimiento, el impacto de la hegemonía cultural en tus prácticas cotidianas?

Anexo 5: Bosquejo performance final

1. Primer acto- La domesticación del cuerpo

Los cuerpos entran en filas, con pasos marcados y uniformes. Sus movimientos son rígidos, controlados, mecánicos. Llevan vestuarios neutros o estereotipados (trajes típicos, uniformes, faldas con volados y camisas blancas). La música es una pieza folclorizada pero escolarizada, repetitiva, o incluso clásica.

Voz en off:

"Póngase el disfraz.
La pollera. El sombrero.
Sonría, pero no mucho.
Mueva la cadera...pero sin exagerar.
Baile lo típico.
Baile como se debe.

Baile como lo ha hecho siempre la escuela:
Sin historia, sin conflicto, sin memoria.

Aquí no se baila para sentir.
Se baila para cumplir.

Para que la danza sea "presentable"
Para que quepa en el acto cívico del viernes"

Acción escénica: Los cuerpos obedecen. Sonrisa fingida. Pasos repetitivos. Todos y todas igual. No hay libertad, nie emoción. La danza es una orden no una expresión.

2. Segundo acto- La ruptura y la memoria

Transición:

Uno o una estudiante rompe la fila. Deja de bailar como los demás. Hace un gesto libre. Otro/a le sigue. El ritmo cambia.

Música:

Ritmos afro, indígenas o urbanos (champeta, cumbia, hip hop, marimba)

Voz en off:

"Pero hay algo que no encaja.

Y a veces... también de desaparede"

Cierre escénico:

Todos y toda se mueven en libertad. Se toman de las manos, forman un círculo o se lanzan al suelo en un gesto final. Se miran. Respiran. La música se apaga lentamente.

Narrativa 2 baile decolonial: "Nuestros cuerpos no piden permiso"

Primer acto- la domesticación del cuerpo

Los cuerpos entran en fila, con pasos marcados y uniformes. Sus movimientos son rígidos, controlados, mecánicos. Están vestidos iguales o de forma neutral, con colores apagados. La música de fondo puede ser una pieza clásica europea que denote la colonia.

En este acto, lo cuerpos representa cómo la escuela, la historia oficial y la sociedad imponen formas correctas de moverse, hablar, pensar

Voz en off: "Camine recto. No grite. No se mueva así. No baile eso. No sea vulgar. No sea indígena. No se negro. Sea normal

Segundo acto- La ruptura y la memoria

Uno o una estudiante rompe el ritmo. Sale de la fila. Hace un gesto libre, espontáneo. Otro le sigue. Empiezan a sonar tambores y marimbas, un ritmo ancestral. Los cuerpos comienzan a soltarse. Aparecen otros movimientos: caderas, pies, descalzos, saltos, giros.

Es un acto de desobediencia corporal.

La música cambia: puede combinar lo ancestral con lo urbano (por ejemplo: música africana o música andina)

Aquí los cuerpos exploran memorias propias, familiares o barriales: bailes de Pacífico, del Caribe, danzas indígenas, pasos de champeta

Tercer acto- La afirmación del cuerpo colectivo

Todos y todas se mueven libremente, con vestuario colorido, diverso, con símbolos o prendas significativas para ellos y ellas. Bailan en ronda, en parejas, en diagonales. No hay jerarquías, no hay centro ni periferia.

Gesto final: Se toman de las manos, levantan los brazos o lanzan el aire una prenda o elemento simbólico.

El cuerpo no es disfraz.

El ritmo no es cartilla.

El tambor no es folclor,

Es historia viva,

Es herida,

Es resistencia.

¿Y si no queremos bailar para agradar?

¿Y si queremos bailar para decir?

Para llorar, para sanar, para recordar..."

Acción escénica:

Los y las estudiantes empiezan a moverse con libertad. Usan sus propios estilos, integran gestos populares, ancestrales, cotidianos. Aparecen colores, ritmos mezclados, expresiones individuales. La danza se vuelve viva, sentida.

3. Tercer acto- La afirmación del cuerpo colectivo

Música:

Fuerte, viva, con percusión. Puede ser una mezcla de beats actuales con sonidos tradicionales (Bomba estéreo)

Voz en off:

"No venimos a repetir coreografías vacías.

No somos folclor empaquetado.

No somos adornos para la tarima.

Somos memoria que se mueve.

Somos historias que no caben en un traje típico.

Somos cuerpos que ya no obedecen.

Cuerpos que se desmarcan,

Que gritan con los pies,

Que cuestionan bailando.

Esta no es una danza escolar.

Es una danza que incomoda.

Porque aquí también se aprende bailando

Activar Wi
Ve a Configurar

Frase final en voz colectiva o cartel: "Nuestros cuerpos no piden permiso. Aquí también se aprende bailando"

Referencias

- Adair, C. (1992). *Women and dance: Sylphs and sirens*. Macmillan.
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and difference in the global cultural economy. *Theory, Culture & Society*, 7(2-3), 295–310.
- Aportes: Leta, A. G. M. (2010, mayo 4). Latinoamérica (material de Prof. Alejandra Argañaz- Mónica Guadalupe). Blog de Música.
<https://musicaliceocarmelo.wordpress.com/2010/05/04/latinoamerica/>
- Acaso, M. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Arango, E. J. (2021). Movimiento/Movilidad/Movilización: La danza fuera de la danza en el contexto de América Latina. *Pensamiento (pensamiento), (palabra)... y obra*, 20–33.
- Arocha, J. (2004). *Urdimbres de la diferencia: El proyecto multicultural en Colombia*. ICANH.
- Arroyo, A. (2018). Cuerpo: Aproximaciones danzantes, puntos de reflexión y resistencia desde la narrativa de una joven Emberá. En N. Garita et al. (Eds.), *Activismos feministas jóvenes* (pp. 143–157).
- Barbosa, A. M. (2008). *Arte-educación en el Brasil*. Universidad de São Paulo.
- Barbosa-Cardona, P. T., & Murcia-Peña, N. (2012). Danza: escenario de construcción y proyección humana. *Educación y Educadores*, 15(2), 185–200.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83424870003>
- Barbosa, L. N. (2021). Voguing, un grito retorcido contra la opresión. Soy todo y nada, sobre la danza de cuerpos desviantes. *Estudios Artísticos: Revista de Investigación Creadora*, 144–161.
- Baz, M. (2009). *Cuerpo y otredad en la danza*.
- Bejarano, M. J. (2016). La danza como dispositivo de resistencia: Una exploración desde Danza Universitaria. *Escena Revista de los Artes*, 1, 1–26.
- Boal, A. (1979). *Teatro del oprimido*. Nueva Imagen.
- Bordo, S. (1993). *Unbearable weight: Feminism, Western culture, and the body*. University of California Press.
- Botana, M., Sampedro, J., & Castro, E. (2008). Acción social de la danza. *Cuerpo, Espacio y Movimiento. Kronos, La Revista Científica Física y el Deporte*, 19–24.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Revista Sociedad y Economía.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.

- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.
- Buitrago, S. E. (2023). Danza comunitaria, una experiencia desde nuestro cuerpo colectivo. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cadús, E. (2019). Narrativas dominantes y violencias epistémicas en la historiografía de las danzas argentinas: Posibilidades de desobediencia. *Revista Intersticios de la Política y la Cultura*, 143–166.
- Canora, J. R. (2017). De la danza histórica a la Historia de la danza: Entrevista a Diana Campoó Schelotto. *Revista Historia Autónoma*, 333–340.
- Cárdenas, J. D. (2012). ¿Sólo los negros bailan bien? La paradoja de la música, la danza y el baile; generadores de estereotipos históricos de exclusión, hoy prácticas recreativas de inclusión. Obtenido de Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, M. (2016). *La danza como práctica educativa participativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Céspedes Torrecilla, R. (2012). *La champeta: Expresión de lo popular en Cartagena de Indias*. Universidad de Cartagena.
- Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge University Press.
- Corredor Aristizábal, G. E. (2016). *Cartagena champetúa*. Universidad de los Andes.
- Csordas, T. (1994). *Embodiment and experience: The existential ground of culture and self*. Cambridge University Press.
- Cruz, N. V. (2013). *Cuerpos danzantes: Prácticas de resistencia, (re)creación y sanación de la danza en la cultura ballroom bogotana*. Universidad de los Andes.
- Desmond, J. C. (2001). *Dancing desires: Choreographing sexualities on and off the stage*. University of Wisconsin Press.
- Devalle, S. B. (2022). Danzas como expresión de una cultura clandestina de protesta. *Estudios de Asia y África*, 36, 241–269.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Collier Books.
- Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Plural Editores.
- Eisner, E. W. (2003). The arts and the creation of mind. *Language Arts*, 80(5), 340–344.
- Estévez, D., & Montequin, D. (2013). *Colectivo Siempre - danza y activismo*. FBA - Universidad Nacional de La Plata.

- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1995). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.
- García, A. K. (2015). La danza folclórica en Bogotá: Cavilando reflexiones. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 30–39.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa, S.A.
- Gilroy, P. (1993). *El Atlántico negro: Modernidad y doble conciencia*. AKAL.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza*. Paidós.
- Giroux, H. (2006). *La pedagogía crítica*. Bloomsbury.
- Guzmán, A. C. (2020). La danza: Mecanismo de resiliencia y creación colectiva. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Hall, S. (1980). *Codificar y decodificar*. Londres.
- Hall, S. (1996). *Identidad cultural y diáspora*. En J. R. (Ed.), *Identidad: Comunidad, cultura, diferencia* (pp. 222–237). Lawrence & Wishart.
- Hall, S. (2003). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hooks, B. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Routledge.
- Iturri, G. M. (2007). Los cuerpos del aire. Ensayo bailado en torno a tres danzas cholas. *Revista Nuestra América*, 3, 207–223.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford University Press.
- Laban, R. (1984). *El dominio del movimiento*. Fundamentos.

- La Phil. (2024, agosto 28). Breve historia de la cumbia. <https://es.laphil.com/about/watch-and-listen/a-brief-history-of-cumbia>
- Lepecki, A. (2006). *Exhausting dance: Performance and the politics of movement*. Routledge.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Revista Tabula Rasa*, 9, 73–101.
- Mariaca, G. (2007). Los cuerpos del aire. Ensayo bailado en torno a tres danzas cholas. *Revista Nuestra América*, 3, 233–207.
- Martínez Miranda, L. G. (2011). La champeta: Una forma de resistencia palenquera a las dinámicas de exclusión de las élites “blancas” de Cartagena y Barranquilla entre 1960 y 2000. *Boletín de Antropología*, 25(42), 150–174.
- Marrugat, O. F. (2015). Cuando la danza y el género comparten escenario. *Revista para la Investigación en Arte*, 12(2), 54–65.
- Martínez, J. (2018). *Cuerpo, danza y educación intercultural*. Editorial Universidad Distrital.
- Mejía, M. (2013). *Pedagogías críticas y decoloniales en América Latina*. Siglo del Hombre Editores.
- Melo, A. V. (2021). Prácticas translocadas y fronterizas: La danza como ejercicio de reexistencia. *Corpo Grañas: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 8(8), 205–219.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Ordoñez, J. (2018). *Danza, territorio e identidad: Resignificaciones en contextos urbanos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Pardo Rojas, M. (2017). La champeta en el Caribe en Colombia: Valores en circulación de un fenómeno musical polifacético. *Encuentros*, 15(3), 98–110. <https://doi.org/10.15665/re.v15i3.1102>
- Pérez, M. L. (2012). Desbordes y convergencias: La dimensión de lo público en el activismo artístico actual en Argentina.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO.
- Quintero, E. C. (2016). La música champeta: Un movimiento de resistencia cultural afrodescendiente a través del cuerpo. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 64(2), 45–60.
- Rebeca Sánchez Aguilar, & Quintero Álvarez Icaza, L. (2016). La danza como territorio simbólico. *Revista Digital Universitaria*, 17(3), 1–12.
- Restrepo, E. (2013). *Etnización de la negritud: La invención de las “comunidades negras” como grupo étnico en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.

- Restrepo, E. (2016). Estudios afrocolombianos en la antropología: Tres décadas después. En D. B. Julián Arturo (Ed.), *Antropologías en Colombia: Tendencias y debates* (pp. 167–193). Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2020). *Teorías y conceptos para el pensamiento antropológico*. Departamento de Estudios Culturales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Javeriana.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, A. G. (2020). *La danza de la insurrección: Para una sociología de la música latinoamericana: Textos reunidos*. CLACSO.
- Salas, M. L. (2021). Representaciones sociales de las prácticas formativas en la danza del Congo del Carnaval de Barranquilla. *Revista de Estudios Caribeños*, 8(1), 12–27.
- Salvador, P. (2006). *Ballet folclórico en Ecuador: Reinventando tradiciones 1963–1993*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Santana Díaz, K., García, R., & Madruga Torreira, E. (2019). Un recorrido por la danza. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(2), 10–15.
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Prometeo.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Señal Colombia. (2024, julio 31). ¿Cuál es el origen de la cumbia colombiana? <https://www.senalcolombia.tv/cultura/origen-cumbia-colombiana>
- Shilling, C. (2012). *The body and social theory* (3.^a ed.). Sage.
- Tavera Castillo, M. C. (2004). *Transformaciones y continuidades de la danza tradicional del desplazamiento interno en Colombia*. Universidad de los Andes.
- Taylor, C. (1992). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, D. (2003). *The archive and the repertoire: Performing cultural memory in the Americas*. Duke University Press.
- Thomas, H. (1995). *Dance, modernity and culture: Explorations in the sociology of dance*. Routledge.
- Toro, A. (2017). La presencia de la ausencia: Cuerpo y arte en la construcción de paz: La danza como forma de revisibilización de víctimas de desaparición en el conflicto armado colombiano. *Revista Cuerpo, Arte y Sociedad*, 3(1), 23–41.
- Torres, N. M. (2008). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al. En N. Maldonado-Torres (Ed.), *El giro decolonial* (pp. 1–41). Carolina del Norte.

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(2), 25–36.

Utadeo Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. (s. f.). Historia.
<https://www.utadeo.edu.co/es/tadeo-caribe/link/curso-de-espanol-para-extranjeros/145251/historia>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, C. (2010). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. *Tabula Rasa*, 12, 45–71.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.

Walsh, C. (2015). *Construyendo interculturalidad crítica*. Abya-Yala.

Wade, P. (2002). *Música, raza y nación: Música tropical en Colombia*. ICANH.

Wright, S. (2010). *Understanding creativity in early childhood*. Torrosa

Zuluaga, O. L. (2001). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía*. Anthropos.