

# Danza y educación: propuestas y desafíos para su integración al currículum escolar chileno<sup>1</sup>

## Natalia Sánchez Saavedra

*Profesora de Danza de la Universidad ARCIS y Magíster en Educación mención Currículum Escolar de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Desde el año 2003 ejerce docencia trabajando en diversos colegios, principalmente municipales, en distintas comunas de la Región Metropolitana. Actualmente es profesora de danza y coordinadora de talleres artísticos ACLES del Colegio Parroquial San Miguel, además de realizar la asignatura Currículum y Evaluación para la mención Profesor Especializado en Danza, en la Escuela de Danza de la Universidad de Chile. Ha dirigido diversos montajes con la Compañía de Danza CPSM (elenco escolar), tales como “Las Gabrielas”, “Cultus”, “La Consagración de la Primavera”, entre otros, presentándose en diversos festivales y realizando una gira al sur de Chile, además de presentarse en tres colegios de Lima, Perú.*

### Resumen

Incorporar la danza dentro de las escuelas –particularmente en colegios de carácter humanista-científico (HC) o aquellos que no son artísticos- es un tema que cada vez ha tomado más fuerza el último tiempo. En este escenario, su mayor presencia ha sido través de talleres extraescolares, donde se desarrollan diversas formas y lenguajes, pero con acciones y programas atomizados que no sustentan su permanencia dentro del proceso formativo. Por lo mismo, incorporar la danza dentro de la formación general permitiría dar sostenibilidad a su experiencia en el campo educativo. Pero, ¿cómo incorporarla? ¿Qué enfoques debiesen estar presentes? ¿Desde dónde abordarla? Al realizar un estudio comparativo entre el actual currículum de danza para la formación diferenciada para colegios HC y los currículos de danza de la Provincia de Buenos Aires y Ontario, surgen una serie de propuestas y desafíos para su incorporación respecto al alcance curricular, siendo elementos clave que aportan a un futuro diseño curricular de danza para la formación general, dentro del campo de la educación artística.

**Palabras clave: danza, currículum escolar chileno, educación, formación general, educación artística**

---

<sup>1</sup>. Esta propuesta corresponde a los resultados de la investigación “La danza como disciplina formativa. Una mirada comparativa entre los currículos de danza de Chile, la Provincia de Buenos Aires y Ontario”, en el marco de la obtención del grado de Magíster en Educación mención Currículum Escolar otorgado por la Pontificia Universidad Católica de Chile.

## Inicios de la investigación

Durante los últimos años, el tema de la educación artística ha ido ganando terreno en la discusión respecto al proceso formativo de los sujetos, bajo el enfoque de la educación integral postulado por la UNESCO, la OIE, entre otros. Pero, ¿qué sucede con la danza dentro de este escenario? Al realizar una revisión bibliográfica, quedó en evidencia un bajo nivel de investigación respecto a la danza y su vinculación con el campo educativo –por una parte– pero además fue visible la atomización de acciones respecto a su incorporación en el ámbito escolar. En este sentido, existen diversos programas estatales de intervención en colegios, principalmente municipales, programas de educación extraescolar (talleres de danza) y, como única evidencia de un currículum de danza para colegios de carácter HC, el programa de estudios de danza para la formación diferenciada de tercero o cuarto año medio. Efectivamente es una “o” y no un “y”, ya que el plan de estudios está considerado para efectuarse en un solo año lectivo. Por otro lado, está el currículum de danza de escuelas artísticas, el cual no fue considerado para este estudio ya que tiene finalidades distintas a la educación HC, focalizada principalmente en el desarrollo de competencias para el desempeño profesional. Si bien esta decisión delimita el estudio, es importante considerar que para efectos de esta investigación se considera la danza como parte de la educación artística bajo el alero de lo planteado por el MINEDUC (2013), OEI (2010), UNESCO (2006) y Pérez y Llona (2011) a través de los documentos oficiales, explicitando que,

*mediante el arte es posible mejorar la calidad de la educación, debido a que es una fuente para el desarrollo integral de los niños y jóvenes, se relaciona con los campos del hacer-ver-saber y tiene como objetivos desarrollar la creatividad, capacidad de expresión y pensamiento crítico, experimentación, apreciación, sensibilidad, imaginación, entre otros (Sánchez, 2016, p. 9).*

Por otra parte, se vincula con la experiencia docente que data desde el año 2003, siendo testigo de las grandes potencialidades y bondades de la danza dentro del proceso formativo de niños, niñas y jóvenes, y que por lo mismo surge la duda respecto a, ¿por qué tiene una baja visibilidad en el campo educativo?

Durante el último tiempo ha resonado dentro del gremio chileno de la danza la incorporación dentro de la educación, pero, ¿cómo integrarla? ¿Desde qué enfoque es pertinente? ¿Técnicas, estilos? ¿Existen las condiciones para que eso suceda? Muchas son las interrogantes y pocos espacios para discutirlos. Por lo mismo, a partir de la información recopilada en la investigación bibliográfica y de los pocos antecedentes respecto a su pertinencia en el campo educativo, surge la interrogante: ¿esto sucede solo en Chile? ¿Qué dice la experiencia internacional? Luego de varios ir y venir respecto a qué y cómo investigar, y buscar países o regiones que iluminaran este camino, surge este estudio comparativo entre Chile, la Provincia de Buenos Aires y Ontario (Canadá). La decisión respecto a las regiones a comparar tiene el siguiente fundamento: Argentina tiene una gran tradición respecto a la investigación

en el campo de la expresión corporal; y Ontario, por su parte, está desarrollando recientemente investigaciones que vinculan la danza con la escuela. Las tres regiones abordan la danza desde la exploración y creación sin enmarcarse en un estilo de danza específico, por lo tanto, hay coherencia entre los enfoques; desde las ideologías planteadas por Schiro (2008), las tres regiones apuntan a la Ideología Centrada en el Aprendizaje<sup>2</sup>. Las propuestas curriculares de Ontario y la Provincia de Buenos Aires pertenecen a reformas recientes, por tanto, los documentos oficiales están vigentes. Por otra parte, las dos regiones consideradas para comparar abordan elementos y perspectivas interesantes para un futuro diseño curricular de danza en nuestro país, dando tanto un marco referencial como orientaciones respecto a los contenidos curriculares, entre otros fundamentos (Sánchez, 2016).

## Desarrollo de la investigación

A partir de los datos recopilados en la revisión de los países y su vinculación con el campo educativo, surge el siguiente problema de investigación:

¿Cómo se sitúa Chile frente al escenario internacional en relación a la danza como disciplina formativa dentro del currículum escolar, comparándolo con la Provincia de Buenos Aires y Ontario, considerando los supuestos teóricos que subyacen al currículum, la carga horaria, los objetivos y los contenidos de la asignatura definidos dentro de la formación secundaria en el campo de la educación artística?

2. Los currículos Centrados en el Estudiante se consideran como contextos, entornos o unidades de trabajo en los cuales los estudiantes pueden generar significado para sí mismos a través de la interacción con otros estudiantes, profesores, ideas y cosas (Schiro, 2008, p. 5) Estas ideologías –cuatro en total– fueron propuestas por diversos autores, quienes plantean cuatro propósitos y métodos muy distintos para la mejora en la educación, plasmados en la concepción del currículum escolar.

Para llevar a cabo este proceso se consideró como Metodología el Estudio Comparado de Casos, y la técnica de análisis de la información fue el Análisis de Contenido con Enfoque Hermenéutico, respondiendo a una investigación bajo la tradición cualitativa. La fuente de recolección de información fue fundamentalmente la Revisión Documental, considerando como Corpus Teórico principalmente los dispositivos curriculares de la formación secundaria que entregaran la información requerida para la comparación. Todo este proceso se llevó a cabo a través de matrices de comparación que fueron validadas mediante juicio de expertos, considerando cinco dimensiones para su posterior interpretación.

## Enmarque teórico

Al pensar la danza y su vinculación con el campo de la educación artística, es fundamental considerar la siguiente premisa: “la danza dentro de los colegios científico-humanista no busca formar bailarines sino que aporta al desarrollo del sujeto en cuanto al conocimiento que pueda tener sobre sí mismo, sobre el entorno, sobre el patrimonio, sobre su propia corporalidad, porque no olvidemos que el sujeto se apropia de su existencia a través de su cuerpo, y para conocerlo es necesario vivirlo, y la danza permite precisamente esta vivencia-experiencia corporal” (Sánchez, 2016, p. 113). Considerando aquella frase como punto de partida y situándola dentro del campo de la educación artística, es relevante “entender por qué la danza es un elemento fundamental en la vida de los sujetos, bajo el supuesto que el cuerpo y movimiento son condiciones naturales del ser humano, que mente y cuerpo dialogan constantemente en este proceso, que construye y aporta elementos fundamentales al proceso formativo de los sujetos” (Sánchez, 2016, p. 27). Por lo mismo, la danza –como cimiento base- fomenta la construcción de conocimiento a través de un trabajo corporal consciente, perceptivo y sentido, donde la noción de corporalidad es aquel cuerpo vivido, que experimenta, que siente. No debemos olvidar que nosotros como sujetos somos cuerpo y, tal como lo plantean autores como Damasio (2010) e incluso Varela, Thompson, & Rosh (1997), el cuerpo es la base de referencia para la mente. Por lo tanto, antes de racionalizar los fenómenos

primero los experimentamos a través del cuerpo, antes de la palabra está el cuerpo, antes de la razón está el cuerpo, y es precisamente ese cuerpo el que no debemos dejar olvidado en el camino sino que, por el contrario, debemos conocerlo, sentirlo, explorarlo, movilizarlo. Ahora bien, ¿por qué la danza y su metodología es la más pertinente?

La danza, reúne dentro de su campo de acción, la experiencia a través del trabajo corporal, congregando los sentidos, la percepción, las emociones, la consciencia, pilares para la construcción de conocimiento, y que son elementos fundantes dentro del proceso pedagógico. Le Breton (2005), en relación a la danza en sí, expresa que “la danza es infinita, pues encarna siempre provisoriamente un segmento de la infinidad posible de recursos corporales. Ella transforma el cuerpo en instrumento de conocimiento y de lenguaje” (Sánchez, 2016, p. 38).

Pero, además, hay que considerar que el sustento de la danza en la escuela no es solo el trabajo corporal mediante los elementos constitutivos de la danza, sino que también es fundamental abordar contenidos vinculados a la apreciación crítica y la creación y producción. En definitiva, es un complejo proceso de significación, de construcción y deconstrucción de lo corporal, del movimiento, de la creación, de la reflexión, de la mirada crítica, de la codificación, de los procesos sociales e históricos, pero –no menor- de cómo los sujetos conforman su construcción de realidad mediante el vínculo con su propia corporalidad.

Resulta un tanto paradójico el que una experiencia tan importante como el trabajo corporal no esté visiblemente presente en el currículum escolar, más que por asignaturas como educación física, pero que el enfoque declarado en los documentos oficiales –bases curriculares de séptimo básico a segundo año medio- dista bastante de lo propuesto por la danza, ya que establece que “al conocer y ejecutar movimientos gimnásticos, la danza y la expresión corporal, los estudiantes podrán desarrollar habilidades comunicativas y expresivas de forma simultánea al ejercicio físico. Esto les ayudará a crear su propia identidad, a fortalecer el sentido de pertenencia, y a respetar la diversidad. Asimismo, se espera que estas habilidades contribuyan a fortalecer la cultura

tradicional, popular y emergente” (MINEDUC, 2013 p. 291). ¿Esta es la experiencia corporal que se busca relevar en el proceso educativo? En este sentido Ontario y la Provincia de Buenos Aires también incorporaron la danza dentro del currículum de educación física, pero, desde los años 90 y 60 respectiva y aproximadamente, la incorporan dentro del subsector de educación artística, momento desde el cual también comienza la elaboración de programas de estudio propios de la disciplina, con presencia desde la primaria hasta la secundaria.

Ahora bien, el proceso de construcción curricular es un ámbito complejo porque existe una serie de variables que interfieren en su diseño. En relación a este escenario, Da Silva, (1999) plantea que la pregunta que opera dentro de este complejo proceso no es “¿qué conocimientos son válidos?”, sino “¿qué conocimientos son considerados válidos?”, (citado en Sánchez, 2016, p. 29). Y esto se debe a que podemos conceptualizar el currículum como una “construcción social y selección cultural sobre aquello que debe enseñarse en la escuela, influenciada por ideologías políticas, sociales y económicas basadas en la idea de identidad y de sujeto a formar (Da Silva, 1999; Gimeno Sacristán et al., 2010; Gvirtz & Palamidessi, 1998; Goodson, 1995, citado en Sánchez, 2016, p. 29). Por lo tanto, el currículum es una herramienta política (Terigi, 1999) que define cuáles son las experiencias educativas que nuestros estudiantes tendrán en su proceso escolar.

Tal como plantea Gimeno Sacristán et al. (2010), el currículum propuesto siempre es una posibilidad entre otras y, por lo mismo, el que la danza esté o no presente, responde precisamente a los intereses de quienes toman decisiones respecto al currículum escolar, indicando el tipo de persona que se espera que la sociedad tenga, respondiendo a intereses políticos, económicos, ideológicos, sociales, entre otros.

En este sentido, la educación artística ha mantenido una marginalidad en el proceso educativo (Pérez Ruiz & Llona Mouat, 2011) e históricamente ha operado una jerarquización de las asignaturas, donde algunas áreas –vinculadas hacia un desarrollo preferentemente científico o lector- tienen un mayor estatus que otras, lo que se evidencia en el plan de estudios,

donde asignaturas como matemáticas, lenguaje y ciencias tienen un mayor desarrollo que educación musical, artes visuales, filosofía, entre otros. Y aún más relegado está el trabajo corporal.

Frente a este escenario, es posible plantear que,

el currículum recoge aquellos saberes que tienen una legitimación social (Terigi, 1999), por tanto “en el currículum van quedando registrados los restos de las disputas por el predominio cultural. Las negociaciones en torno a las representaciones de los diferentes grupos y las diferentes tradiciones culturales, de las luchas entre los saberes oficiales y dominantes por un lado, y los saberes subordinados, relegados y despreciados por el otro (Da Silva, 1999, Terigi, 1999 citado en Sánchez, 2016, p. 33).

Entonces debemos estar atentos a lo que el currículum establece, porque nos va indicando cuál es el tipo de experiencias que se quieren instalar en las escuelas y qué tipo de sujeto se pretende formar. Por esto el currículum es un dispositivo político del ámbito educativo.

## Propuestas y desafíos

Ahora bien, si la danza se incluyera en el currículum nacional de la formación general para colegios de carácter HC –o más bien aquellas escuelas que no son artísticas-, ¿qué enseñar? ¿Desde dónde debe situarse? ¿Qué es pertinente ser enseñado en la escuela?

Al realizar esta investigación en relación a un estudio comparativo de los tres currículos de danza, surgieron una serie de orientaciones y enfoques respecto a aquello que podría ser considerado en el alcance curricular<sup>3</sup>, y que se presentan a continuación como propuestas, las que se plantearán de manera general, sin profundizar en las dimensiones establecidas para efectos de análisis de la información.

Al pensar en el desarrollo de la danza en escuelas que no tienen carácter de

artísticas, debemos considerar que la piedra angular no es la formación de futuros bailarines, sino que los estudiantes tengan una experiencia de vinculación y conocimiento a partir/a través de su propia corporalidad. Por lo tanto, los estudiantes pueden aprender, reconocer y reflexionar sobre aspectos que son propios de la disciplina de la danza y que se relacionan con el sí mismo, con los otros y también con el entorno social.

Uno de los ejes de la danza dentro de la educación es abordar el cuerpo y sus capacidades y posibilidades de movimiento, mediante el desarrollo de la consciencia corporal-espacial, la expresividad, la exploración, la relación cuerpo/energía, la relación cuerpo/música, entre otros, que contribuyen en la búsqueda de un lenguaje corporal propio. Y esto no es menor, ya que tal como plantea Le Breton (2005) y Varela et al. (1997) el sujeto se apropia de su existencia a través del cuerpo “mediante una serie de arbitrios culturales (edad, condición social, sexo, entre otros) y para conocer el cuerpo, como diría Merleau Ponty, es necesario vivirlo. Por lo mismo, los contenidos que se desarrollan en la disciplina de la danza apuntan a experimentarla como, valga la redundancia, experiencia a través del movimiento, porque toda experiencia en primera instancia pasa por el cuerpo” (Sánchez, 2016, p. 89).

Es por ello que la educación corporal a través de la danza tiene un valor educativo tremendamente fundamental, porque –tal como se mencionó anteriormente- antes de la razón, antes de la palabra, está el cuerpo, y nuestra primera manera de construir conocimiento del mundo es mediante el cuerpo. Nosotros somos cuerpo.

Además de lo anterior, es posible pensar en la integración curricular debido a que la danza se relaciona con el contexto social, cultural, local. Esto porque al realizar apreciación crítica de la danza es posible develar, mediante un proceso investigativo, reflexivo y crítico, cómo las obras dan cuenta de un contexto histórico y social, aportando no solo a la

práctica reflexiva, sino además a la memoria social e histórica ya que la danza es también patrimonio de la humanidad. Hay una apreciación de la cultura y permite entender-nos y situar-nos desde dónde nos movemos, desde dónde observamos, valorando incluso el propio trabajo desarrollado por los estudiantes ya que sus formas de abordar y concebir la danza también responden a estos procesos sociales e históricos.

En este sentido, resulta fundamental aquello planteado tanto por Ontario como por la Provincia de Buenos Aires, que es fomentar el aprendizaje de danzas tradicionales y obras de producción nacional, otorgando valor a nuestras propias formas de danza; aspecto que no es menor porque permite a los estudiantes comprender y apropiarse de elementos que son propios de su identidad y cultura, tal como lo plantea el currículum de la Provincia de Buenos Aires:

La Orientación en Arte busca generar estrategias para fomentar la apropiación del patrimonio cultural local y las variedades de experiencias artísticas asociadas al mismo; preparar para un consumo crítico de las diferentes manifestaciones, y una práctica reflexiva como productores donde los estudiantes puedan formarse como participantes activos de su cultura, involucrados con la memoria social e histórica” (Dirección General de Cultura y Educación, 2011, citado en Sánchez, 2016, p. 81).

Estos elementos del alcance curricular se abordan desde las unidades que tienen relación con la apreciación crítica, instancia donde los estudiantes realizan un proceso de construcción y deconstrucción de las obras, investigando y reflexionando respecto a cómo se vincula la danza con la transmisión de mensajes y códigos culturales, los que se ven reflejados tanto en la actualidad como en la construcción de realidad de los mismos estudiantes, porque evidencian la hibridación de diversas creencias, supuestos, estilos y formas de ver y vivir el contexto histórico y social.

3. El alcance curricular tiene relación con lo que se enseña y aprende, es decir, el tipo de conocimientos que se enfatiza. Por tanto, se refiere a los contenidos de la danza que se abordarán o considerarán en un currículum escolar.



Por otra parte, es posible abordar la danza desde su desarrollo, tanto en espacios tradicionales (por ejemplo, teatros) como en espacios no convencionales, permitiendo que los estudiantes amplíen su mirada respecto al quehacer de la danza, que no necesariamente debe presentarse en teatros o salas acondicionadas para ello, sino también en espacios públicos como plazas, calles, edificios y otros.

Respecto a la relevancia de la danza y su estudio desde la apreciación crítica, la Provincia de Buenos Aires plantea lo siguiente:

vincula la apreciación estética con la construcción del discurso coreográfico, la forma y el contenido comparando diferentes obras y estilos de danza, evaluando elementos como la fluidez, la temática, la forma de composición, entre otros, la confrontación de lo tradicional con la innovación y lo académico con lo popular, considerando obras de danza argentinas y latinoamericanas principalmente. [Además] considera el estudio de la danza dentro y fuera del contexto de la escuela, la danza como patrimonio regional, nacional y universal, danzas de pueblos originarios, la danza como espectáculo identificando las tensiones que se dan al interior de, por ejemplo, las danzas folclóricas tradicionales y las danzas folclóricas escénicas, conceptualizar lo que es la danza y el rol del cuerpo en lo social y en la danza. Por tanto, se evidencian criterios y posturas respecto a cómo observar y criticar las obras (Sánchez, 2016, pp. 95-96).

Finalmente, hay un tercer proceso dentro de la danza y que de alguna manera conjuga tanto el desarrollo de lo corporal como de la apreciación crítica: el proceso de creación. En tal sentido, los elementos que se proponen son considerar la improvisación como insumo para la construcción coreográfica, e involucrar procesos de reflexión e investigación a través de la búsqueda de diversos procedimientos para elaborar e interpretar el movimiento donde se fomente el trabajo orgánico del cuerpo por sobre el virtuosismo. Por tanto, los procesos críticos y reflexivos inherentes a la creación y el quehacer de la danza son ideas fuerza en los currículos consultados, donde esta re-lectura de la danza traspasa las ideas respecto al desarrollo de técnicas o estilos específicos, porque finalmente se

espera que los estudiantes desarrollen no solo un lenguaje corporal propio, sino que además detrás de ese lenguaje personal exista un discurso con sentido, con una finalidad, con una intención que lo sustente, yendo más allá del simple hecho de moverse. Por lo tanto, se busca que los estudiantes construyan un discurso coreográfico propio.

De esta manera los estudiantes no solo se relacionarán con y a través de la danza mediante el desarrollo y conocimiento de lo corporal, sino además valorarán la danza como patrimonio a través el estudio, tanto de las grandes obras históricas como de las de producción nacional, así como también de aquellas danzas pertenecientes a pueblos originarios. También pueden descubrir las tensiones que existen al interior de la disciplina, y cómo el cuerpo tiene un rol dentro lo social, lo cual puede ser incluso un insumo para la creación coreográfica. Y esto porque tanto para Ontario como la Provincia de Buenos Aires consideran la composición coreográfica a partir de danzas tradicionales, además de incluir dentro de su propuesta el desarrollo de creaciones hechas por estudiantes en espacios no convencionales. De esta manera, el proceso de creación y de producción de una obra de danza supone un proceso que requiere tiempo y profundización para que los estudiantes puedan observar, investigar, reflexionar, criticar e incluso cuestionar, para que construyan y deconstruyan sus propias obras, generando tanto un lenguaje corporal como un discurso coreográfico propio, siendo herramientas de expresión y de conocimiento.

Todo lo planteado anteriormente supone muchos desafíos dado que involucra una mayor valoración de la danza, develando procesos tan importantes y complejos como visualizar cuál es la función de la danza dentro de la sociedad, cómo contribuye a la comunidad educativa en la que se desarrolla, e incluso cómo fortalece el sentido de comunidad dentro del contexto local. Por lo tanto, el valor educativo que tiene la danza dentro del espacio escolar es que los estudiantes reconfiguran su conocimiento y relación respecto a la danza bajo enfoques que develan procesos sociales, históricos e incluso políticos, junto con considerar cómo el cuerpo y el movimiento pueden transmitir ideas y/o mensajes que

están presentes en la sociedad y en su propia construcción de realidad. De esta manera, la danza se empodera dentro del contexto tanto de escuela como de los mismos estudiantes.

Esto no es menor porque la danza no solo enriquece el proceso formativo de los estudiantes ya que va mucho más allá de lo que habitualmente se concibe: con la danza se aprende a bailar. Sino que su principal pilar es que mediante ella se construye conocimiento a través de la propia experiencia, favoreciendo la expresión, la reflexión y los procesos críticos, áreas de las que tanto se habla en el campo educativo. Incluso aporta -en el proceso educativo- al desarrollo de la creatividad desde diversos ámbitos: relacionando su corporalidad con la memoria, con el contexto, con la historia, con el recuerdo, con la vivencia, con el presente, con SU presente.

Por lo mismo, la noción de cuerpo que se concibe a partir de esta investigación no es la de aquel cuerpo instrumental, que tiene una funcionalidad, que se enfoca en el desarrollo físico -como plantea Husserl- el KÖRPER, sino que se considera al cuerpo desde el LIEB, es decir, ese cuerpo vívido, que percibe, que siente, que vive y habita el tiempo (Gallo, 2010, citado en Sánchez, 2016).

Entonces, frente a estas ideas que surgen de la investigación, y sabiendo que la danza tiene una baja valoración social y que sirve para mejorar la autoestima, idea que está muy legitimada en nuestra sociedad, ¿no será que a través de su incorporación dentro de la escuela -específicamente mediante el diseño curricular para la formación general- se generan los mecanismos que cimentan su valoración, difusión y su conocimiento? Un hecho que además fomenta la idea que tanto se promueve: la educación integral, porque no solo se desarrolla la racionalidad sino también la corporalidad.

En este sentido, es posible considerar una propuesta que surge de las experiencias de las otras regiones: tener diseños curriculares para todas las áreas de la educación artística -lo que incluye la danza-, y los establecimientos educacionales puedan elegir qué áreas disciplinares se implementarán en cada curso, con la salvedad que durante el

proceso formativo de los estudiantes todos deben haber abordado y experimentado todas las disciplinas. Si bien esto –por un lado- podría generar que algunas escuelas profundicen unas áreas más que otras, por otro lado, permitiría que todos los estudiantes experimenten, conozcan y se formen en cada una de ellas, incluida la danza.

perspectivas curriculares, desafiando y considerando nuevos escenarios a los cuales se enfrentarían los docentes, lo que se traduce en una redefinición de las mallas académicas, a fin de contribuir con una mejora en el quehacer pedagógico sustentado en una desafiante y constante práctica reflexiva.



Ahora bien, pensar en la perspectiva de incorporar la danza dentro del currículum escolar, tensiona a las actuales escuelas que imparten pedagogía en danza porque los perfiles de egreso deberían estar en sintonía con los enfoques y

## Bibliografía

- *Da Silva, T. T. (1999)*. Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el currículum. Barcelona: Octaedro.
- *Damasio, A. (2010)*. Y el cerebro creó al hombre: ¿cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo? (1ª ed.). Barcelona: Ediciones Destino.
- *Gimeno Sacristán, J. (coord), Fernández Enguita, M., Torres, J., Rodríguez Martínez, C., González Arroyo, M., Pérez Tapias, J., Martín Rodríguez, E. (2010)*. Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Ediciones Morata.
- *Gvartz, S., & Palamidessi, M. (1998)*. El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires: Aique.
- *Goodson, I. (1995)*. Historia del Currículum. Barcelona: Pomares-Corredor.
- *Le Breton, D. (2005)*. Cuerpo Sensible. Santiago: Metales Pesados.
- *MINEDUC. (2013)*. Bases Curriculares de la Enseñanza Básica. Artes Visuales. Santiago. Recuperado de [http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-37265\\_programa.pdf](http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-37265_programa.pdf)
- *MINEDUC. (2013)*. Bases Curriculares Séptimo año de enseñanza básica a Segundo año de enseñanza media. Educación Física y Salud. Santiago. Extraído de [http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-34953\\_Bases.pdf](http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-34953_Bases.pdf)
- *OEI. (2010)*. 2012 Metas educativas. Madrid. Recuperado de [www.oei.org/metas2021.pdf](http://www.oei.org/metas2021.pdf)
- *Pérez Ruiz, V., & Llona Mouat, E. (2011)*. Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana. Santiago.
- *Sánchez, N. (2016)*. La danza como disciplina formativa. Una mirada comparativa entre los currículos de la educación secundaria de Chile, Provincia de Buenos Aires y Ontario (Tesis para optar al grado de Magíster en Educación). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- *Schiro, M. (2008)*. Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns. California: SAGE Publications.
- *Terigi, F. (1999)*. Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- *UNESCO. (2006)*. Hoja de Ruta para la Educación Artística. Construir capacidades creativas para el siglo XXI (Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006). Lisboa. Recuperado de [http://www.estaciondelasartes.com/wp-content/uploads/gravity\\_forms/2-67af245c3a56c245328a35ecd40f1bac/2012/10/Hoja-de-Ruta-para-la-educación-Artística.pdf](http://www.estaciondelasartes.com/wp-content/uploads/gravity_forms/2-67af245c3a56c245328a35ecd40f1bac/2012/10/Hoja-de-Ruta-para-la-educación-Artística.pdf)
- *Varela, F., Thompson, E., & Rosh, E. (1997)*. *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.