

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS**



La responsabilidad ética profesional del docente de danza en la trasmisión del concepto elemental “cuerpo” al alumno en la enseñanza de clases de danza

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachiller en Artes Escénicas con mención en Danza presentado por:

***Jesus Martin Sulca Goyzueta***

Asesor:

***Victor Francisco Casallo Mesias***

Lima, 2020

## Resumen

El propósito central de este artículo es reflexionar, desde la perspectiva ética, sobre las consecuencias éticas que surgen en el alumnado de danza al percibir el siguiente enunciado del docente: “Hacer desde el cuerpo, no desde la mente y la razón”. Dentro de la disciplina artística de la danza, es probable que este enunciado normalice la percepción del “cuerpo” como una estructura separada, en el que existe una jerarquización importante: la mente y el cuerpo. En ese sentido, la dicotomía cartesiana se acentúa durante el proceso de aprendizaje profesional del estudiante a causa de los enunciados que expresa el docente de danza. Por tales motivos, el trabajo tiene como objetivos analizar la relación que el docente de danza, visto como líder educativo y ético, debe tener con sus alumnos y, del mismo modo, las consecuencias que esta jerarquización corporal trae para la profesión artística de la danza, en el que conviven tanto alumnos como docentes. A partir de una revisión bibliográfica, las conclusiones muestran que esta dicotomía no beneficia la formación integral del alumnado como profesional en la danza, porque no se valora un cuerpo integral o una totalidad viva; del mismo modo, el docente al ser un líder educativo y ético debe ser consciente de esta situación y reflexionar sobre ello para realizar constantes mejoras en su docencia para el estudiantado. Al mismo tiempo, el concepto cuerpo, visto como una existencia total, aproxima al estudiante a enriquecerse no solamente desde los saberes que se desprenden de la práctica dancística, sino también desde las diferentes perspectivas que otras profesiones pueden ofrecer.

## **Abstract**

The main purpose of this article is to reflect from an ethical perspective, on the ethical consequences that arise in dance students when they perceive the following statement of the teacher: "Do from the body, not from the mind and reason". Within the artistic discipline of dance, this statement is likely to normalize the perception of the "body" as a separate structure, in which there is an important hierarchy: the mind and the body. In this sense, the Cartesian dichotomy is accentuated during the professional learning process of the student because of the statements expressed by the dance teacher. For these reasons, the work aims to analyse the relationship that the dance teacher, seen as an educational and ethical leader, must have with his students and, in the same way, the consequences that this body hierarchy brings to the artistic profession of dance, where students and teachers live side by side. From a literature review, the conclusions show that this dichotomy does not benefit the integral formation of students as professionals in dance, because it does not value an integral body or a living totality; In the same way, the teacher being an educational and ethical leader must be aware of this situation and reflect on it to make constant improvements in its teaching for the students. At the same time, the concept body, seen as a total existence, brings the student closer to enriching himself not only from the knowledge that emerges from dance practice, but also from the different perspectives that other professions can offer.

## TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	1
1. Docente de danza: Líder educativo en base a criterios éticos.....	2
1.1.Docente y líder educativo .....	2
1.2.Ética y principios éticos .....	4
2. Reflexión de la problemática y la responsabilidad ética del docente en danza para con el alumnado .....	7
2.1.Principios sobre la danza.....	7
2.2.Danza, cuerpo y docencia .....	9
2.3.Fragmentación de saberes desde el cuerpo en la danza .....	12
2.4.Principios éticos para la docencia en danza: responsabilidad docente y alumnado .....	15
Conclusiones.....	19
Bibliografía .....	21

## Introducción

En la formación dancística profesional, el cuerpo posee un rol clave para el estudiante. Es a través del cuerpo en el que se origina toda expresión y performatividad artística que se manifiesta en elementos como la exploración y la improvisación. El estudiante se enfoca en estos puntos para indagar sus capacidades artísticas-corporales, las cuales son acogidas y acompañadas por un guía especializado en esta disciplina: el docente de danza.

La relación alumno-docente se ira construyendo constante y paulatinamente debido a la interacción viva y directa que surge en este ambiente formativo. Es de esta manera que el docente se sumerge en una responsabilidad esencial; pues cumple un rol pilar en la guía del alumno en aras a una buena formación profesional en el arte del movimiento. No obstante, en ciertas ocasiones, estos profesionales no son del todo conscientes, ya sea por la metodología recurrente que usan o por las tendencias que poseen dentro de su práctica, de las ideas que transmiten en torno a conceptos elementales sobre la danza durante su labor. Sumado el status que posee el docente, las ideas transmitidas no son puestas a juicio crítico durante la jornada de enseñanza; lo cual genera aceptación y posterior generalización conceptual por parte de los alumnos

Por este motivo, el presente trabajo tiene como objetivo principal el indagar la responsabilidad ética profesional del docente de danza en la transmisión del concepto elemental “cuerpo” hacia el alumnado durante las clases de esta manifestación artística. Se tomará como eje central la siguiente problemática que surge dentro de los espacios formativos de danza: “Hacer desde el cuerpo, no desde la mente y la razón”.

A partir de esto, el desarrollo del trabajo se dividirá en dos partes. La primera parte estará enfocada en analizar la noción de “liderazgo educativo”, la práctica docente, la ética y los criterios que esta disciplina maneja. La segunda sección tendrá como finalidad la reflexión sobre la problemática, la responsabilidad ética del docente de danza y las consecuencias éticas en la formación profesional que pueden surgir en el alumnado.

Esté trabajo busca realizar una profunda reflexión en torno a la dicotomía cartesiana, que genera una segmentación ficticia en la estructura corporal, la cual se ha normalizado en la docencia dentro de esta disciplina artística, con el fin de generar un espacio reflexivo y una mirada crítica.

## **Docente de danza: Líder educativo en base a criterios éticos.**

### **Docente y líder educativo**

Para el alumnado que, en un contexto universitario, cohabita con diferentes personas, que transmiten diversos saberes y opiniones, será importante la compañía presente del docente. Si nos sumergimos en la enseñanza para la formación profesional de la danza, el o la docente no existe como un agente pasivo durante las jornadas de clase, porque su existencia se afirma en movimiento e interacción carnal y viva con su alumnado. Esto se puede afirmar porque esta es una cualidad intrínseca del arte dancístico. Para fines de este trabajo es importante abordar la noción de “danza”, la cual será explicada mediante la propuesta de Martines (2016) quien menciona que “la danza” es una “Expresión artística inherente al ser humano” (p. 273) cuya principal función en cuanto concepto de arte es “ante todo, comunicación” (p. 273) que se da a través del movimiento corporal, sobre este punto se profundizará en la segunda sección.

La idea principal en el párrafo anterior es evidenciar el lugar activo en el que se encuentra el docente de danza. No obstante, surge una pregunta importante ¿Cuál es el rol que debe adoptar el docente universitario de danza con sus alumnos?

Para responder esta pregunta, nos apoyaremos en el artículo “El profesorado universitario: su formación como modelo de actuación ética para la vida en convivencia” publicado por Prieto (2007) en el que menciona que los docentes universitarios tienen que ser considerados como líderes educativos; cuya principal función es la formación de estudiantes y de ciudadanos capaces de vivir en democracia.

Lo que subyace a esta idea en particular nos aleja de la visión clásica que se puede comprender del profesorado universitario. Prieto (2007) menciona que es gracias a la interacción que ejercen los docentes como líderes educativos que se puede lograr una eficacia en el desarrollo del aprendizaje. “Un líder educativo es un visionario que sueña solo y con otros, que en su práctica docente evalúa cuidadosamente las consecuencias de sus acciones [...] indagador, investigador y constante estudioso de la disciplina que enseña” (Prieto, 2007, p.9). Esto quiere decir que el profesorado tiene el deber de accionar de manera dinámica, dentro de las circunstancias en las que se encuentre con el alumnado.

Esta cualidad dinámica también es resaltada de manera diferente en la propuesta que López (2015) nos ofrece. El autor señala que este dinamismo es el resultante de la facultad de actuar, de entender nuestra posición en el mundo y el poder para afectar a nuestros entornos. Esto quiere decir que una característica fundamental del docente es ser consciente sobre el

espacio donde se encuentra y, además, darse cuenta con quienes habita. Considerar al profesorado universitario como líder educativo es entender que su función no es unidimensional. Si fuera unidimensional nos limitaría a comprender la preparación educativa desde un solo ámbito, para un solo propósito y con una sola función.

Esta idea pervierte la noción de convivir en una sociedad democrática porque se hace caso omiso a la contemplación y comprensión de las múltiples perspectivas de los miembros de una sociedad, lo que posiblemente llevaría a un fracaso en la interacción social y además desencadenaría discutibles actos individualistas en favor a intereses determinados (Hortal, 2002).

El dinamismo que surge en las enseñanzas de líderes educativos no atiende solo a la nutrición de una especialidad específica, enfocando teoría y práctica en la ejecución experta de la materia; más bien, la enseñanza que proviene de estos individuos tiene el deber de favorecer el desarrollo integral del estudiantado para que sea capaz de comprender que su inserción profesional no está apartada de las dinámicas sociales que previamente ya están establecidas. Es por ello, que la función multidimensional debe ser entendida como la integración de múltiples ejes educativos en la formación del educando con la finalidad de prepararlo para la convivencia, descubrimiento y reconocimiento de los otros cuerpos (Prieto, 2007).

A partir de este rol, es necesario entender que el docente de danza, no se rige solo por su formación y experiencia profesional, que ha podido construir a lo largo de su etapa formativa, sino que su accionar lingüístico corporal como líder educativo debe estar guiado en base a criterios éticos que contribuyan en la construcción responsable de la convivencia humana y el desarrollo pleno de las potencialidades del educando (Zeledón y Aguilar, 2020). Criterios que rijan en su constante actuar profesional y que propicien “la toma de decisiones desde un punto de vista ético” (Zeledón y Aguilar, 2020, p.2).

Al proponer este anterior punto, la actividad del artista docente se encuentra en constante conversación con los criterios éticos, lo cual no significa que su experiencia artística queda subordinada ante ello. Lo que se tiene que comprender, sin lugar a duda, es la permanente formación del profesorado universitario como riqueza primordial al estar inmerso en nociones éticas que ayuden a evaluar, reflexionar y valorar sus funciones como pilares formativos en una institución de educación superior (Benavides & López, 2020). Debido a ello, se potenciaría su experiencia artística durante sus prácticas de enseñanza hacia el educando, volviéndose un líder educativo que desempeña su rol con ética.

En el siguiente punto será necesario delimitar la noción ética y los criterios que se extraen de esta noción para la posterior evaluación de la práctica docente del docente que ejerce hacia su alumnado.

### **Ética y principios éticos**

Antes de ejercer nuestras profesiones, antes de formarnos como profesionales, y durante toda nuestra vida, no debe nublarse la idea de que principalmente somos seres humanos: individuos ricos, complejos y totalmente dinámicos (Vega, 2017). Ante esto, tanto hombres como mujeres no deben ser vistos como un signo, un dato o un número exacto porque nuestra existencia está inmersa en un continuo flujo de experiencia individual y en contacto constante con el otro, que aporta, en distintos niveles, en el desarrollo de nuestros proyectos de vida (Vega, 2017). Por lo tanto, el comportamiento expresado en cada acción expuesta afecta en las relaciones sociales tanto positiva como negativamente; y siempre esta se encuentra en constante juicio de valor. “Todos los humanos realizan actos continuamente [...] todos tenemos la experiencia de acertar o errar, de incurrir en incoherencias, de actuar moral o inmoralmemente, es decir, tenemos una experiencia o una moral vivida” (Vega, 2017, p.29).

No obstante, ha de ser necesario que nuestras vivencias, durante el proceso eterno de desarrollo humano, puedan y deban estar sujetas a reflexión (Vega, 2017). Es en este punto en el cual la ética se hace presente; esta reflexiona permanentemente sobre la moralidad derivada del actuar humano y “trata de apoyar u orientar la acción humana en el sentido de generar comportamientos o desempeños deseable y estables” (Vega, 2017, p.29).

Es de esta manera, y en la senda que sigue Prieto (2007), que la ética se presenta aquí

“como una vía para comprender la racionalidad que define a la sociedad, como un punto de partida para generar cambios en los valores y actitudes a los que se aspira, con el fin de alcanzar la sociedad que deseamos: una sociedad justa, equitativa, basada en los valores y principios” (p.4).

Asimismo, como sujetos somos individuales. Nuestro actuar afecta al otro; y nosotros somos afectados también por el otro; al convivir en sociedad, nuestras experiencia y decisiones están condicionadas por el afecto constante. Por lo tanto, y en base a la noción de la ética, nuestro actuar individual debe estar sujeto a criterios éticos que direccionen nuestras



expresiones en el mundo y en la sociedad de manera adecuada para no irrumpir en los otros sin consentimiento alguno.

Es en este punto, que podemos afirmar que el docente universitario de danza, como en otras disciplinas, tiene el deber de integrar valores y criterios éticos al ejercer su actividad profesional por estar en constante convivencia e influencia directa con sus alumnos en sus instituciones respectivas. La reflexión en su actuar debe tener como base aquellos pilares éticos que son “aquellos imperativos de tipo general que nos orientan acerca de qué hay de bueno y realizable en unas acciones y de malo y evitable en otras” (Hortal, 2002, p.92). La reflexión en base a ello no está sujeta a una sola verdad; esta es circunstancial y dependerá de la situación específica que involucre a los agentes que participen dentro (Hortal, 2002).

Los criterios superiores o principios con los cuales el docente de danza se puede encontrar para reflexionar son bastos. Podemos encontrar el principio de autonomía, el principio de justicia, el principio de no maleficencia, etc. (Hortal, 2002). Cada uno con su valor propio. No obstante, para continuar con esta práctica reflexiva, será necesario centrarnos y guiarnos, esencialmente, por el principio de beneficencia y el de autonomía como bases para el análisis de la problemática expuesta en las líneas anteriores.

Desde la perspectiva de Hortal (2002), el criterio ético de beneficencia vendría a significar que toda actividad realizada por un profesional debe hacerse bien; porque al hacer bien dicha labor se hace bien al otro. Este criterio, nos sirve para juzgar y cuestionar a quien hace la labor; sirve para que los procesos por los cuales cada bien o meta, que en cada actividad profesional se realiza, puedan entrar a juicio de valor en relación al otro.

¿Cómo se llega bien a esa meta? ¿Cómo realizamos la actividad profesional correctamente? ¿Cómo soluciono de manera adecuada las dificultades dentro de esta labor? ¿Cómo hacemos el bien al otro desde nuestro trabajo? Son cuestionamientos que el principio de beneficencia nos ayuda a visualizar. Asimismo, las actitudes que se desarrollan para cumplir con ciertas metas, que nuestras prácticas profesionales nos demandan, deben ser puestas en análisis mediante este criterio.

Por otra parte, somos seres autónomos y, en función a esa autonomía, el trabajo respectivo, en aras a cumplir nuestras metas individuales, es poder tener la capacidad de actuar y obrar bajo nuestro criterio, independientemente de los deseos y/o anhelos que grupos externos tengan con nosotros. Principalmente, en esto consiste el principio de autonomía;

“cada uno es dueño de sí mismo, de su capacidad de trabajo y de sus propiedades; puede hacer con ellas lo que quiera mientras no imponga coactivamente nada a nadie; pues

también los otros están dotados de razón conciencia y libertad, y tienen, por eso mismo la misma dignidad y derechos” (Hortal, 2002, p.133).

Toda acción, opinión, deseo e información que se imponga de un individuo a otro no es “verdaderamente humano” (Hortal, 2002, p.132). Esta imposición no se podría considerar humana, porque ello supone la nula aceptación de la libertad que posee el otro para ejercer su propia vida, tomar responsabilidad de sus acciones y desarrollarse como todo un individuo en sociedad.

Tomando en cuenta los puntos anteriores, es necesario entender que la vida cotidiana normaliza ciertas prácticas. La rutina, tarde o temprano, afecta nuestro entusiasmo al realizar las actividades que hemos anhelado alguna vez. Es bien sabido que si una práctica o un método para realizar una actividad funciona esta no se altera, sino que se continúa ejerciendo hasta normalizarla sin dar lugar a un espacio de reflexión. Los docentes no son ajenos a la normalización de su práctica, por lo tanto, deben buscar constantemente la mejor metodología para poder ejercer su profesión y el cultivo de conocimiento.

Es por ello, que, ante estas tendencias, será relevante que aquellas personas que ejerzan la docencia de la danza pongan en tela de juicio cómo se expresan durante sus prácticas. De la misma manera, será necesario que ofrezcan espacios reflexivos en los cuales el alumnado comience a experimentar su propia autonomía indagando y expresando sus puntos de vista particulares, ajenos al de los propios docentes, para que estos últimos se cuestionen qué tanto aportan o no aportan en la contribución para los fines específicos de la propia actividad académica (Hortal, 2002).

El docente de danza, tiene como principal función, integrar los criterios anteriormente tocados. Es necesario que razone sobre sus prácticas como docente en relación a sus alumnos, tomando en cuenta sus influencias positivas como negativas que pueden ejercer sobre ellos. La base de esta profesión es el arte de la danza, pero ser un buen docente en danza, desde la perspectiva ética, significaría ofrecer un tiempo considerable para el análisis de su labor; pues esta dinámica mejoraría su práctica durante el cultivo del conocimiento que posteriormente será proyectado al educando.

## **Reflexión de la problemática y la responsabilidad ética del docente en danza para con el alumnado.**

### **Principios sobre la danza**

A partir de una ardua revisión bibliográfica realizada para este trabajo y bajo el aporte recogido por los autores Barquet (2018), Astobiza (2016), Martínez (2016) y García y Bucheli (2019) se ha podido encontrar la siguiente apreciación en torno al arte del movimiento: la danza es un arte propio del ser humano que se ha desarrollado desde los tiempos primitivos hasta nuestros días. Esta es una de las primeras manifestaciones artísticas en nuestra historia cuya finalidad es la expresión del alma y las emociones, a través de los movimientos corporales del bailarín. Se le considera arte por su capacidad comunicativa, como lo exprime Martínez (2016), y; del mismo modo, García y Bucheli (2019) nos ofrecen entender a la danza como una práctica corporal.

El bailarín, mediante su movimiento corporal, expresa poesía a través de los símbolos que va creando en su accionar vivo artístico (Astobiza, 2016). Ante esto, se puede afirmar que, durante la manifestación artística de la danza, el intérprete posee la capacidad de generar presencia propia, ajena a las regulaciones exteriores, mediante la expresión simbólica corporal manifestada como lenguaje. Esto se apoya con el citado que Escudero (2016) presenta en referencia a Paul Valery (1936) y su trabajo “*La filosofía de la danza*”:

La danza es una forma del tiempo que ignora lo que la rodea, ignora la tierra y la gravedad, el cuerpo de la danza es un cuerpo que se separa de los equilibrios ordenados [...]. La bailarina crea un mundo que tiene un tiempo y espacios propios, ajenos a la práctica cotidiana (Escudero, 2016, p. 32).

En el proceso de esta expresión simbólica, el eje central viene a ser el cuerpo del artista que participa visiblemente durante las puestas en escena, sesiones de improvisación y periodos de creación. Es de esta manera, y bajo la perspectiva de Martínez y Astobiza (2016) en relación a esta disciplina artística, que la herramienta que usa la persona al expresar su danza es su propio cuerpo. Lo que deriva a entender lo siguiente: los bailarines se encuentran en constante “práctica corporal”; ello no necesariamente tiene que ver con el hecho artístico en concreto (Escudero, 2013). Es decir, que a través de técnicas específicas corporales, los bailarines

“afinan” el cuerpo para poder desarrollar sus habilidades y adquirir mayores capacidades corporales para, de este modo, rendir de manera óptima al momento de la interpretación. García y Bucheli (2019) en su investigación titulada “Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la danza: una mirada en atención a la diversidad estudiantil” nos ofrecen una aproximación sobre estas circunstancias:

El proceso formativo de la danza prioriza el desarrollo de habilidades y destrezas físicas a través de la inclusión de técnicas de entrenamiento rigurosas; exigencia extrema; repetición de patrones de movimientos específicos y hábitos intencionados derivados de procesos sistemáticos de ejecución corporal con el propósito, de ampliar las posibilidades del movimiento y lograr una estética particular (p.72).

Estas ideas presentadas, con mayor profundidad, en relación a este tipo de manifestación artística, se suelen exponer durante los procesos de enseñanza que el alumnado experimenta dentro del ambiente universitario en el cual él se sitúa. El docente acompaña el proceso de enseñanza-aprendizaje recurriendo a las ideas anteriores para poder introducir y esclarecer el panorama del alumno en torno a esta profesión (Ferreira, 2009). No obstante, existe mayor preocupación por pretender, durante el desarrollo de las clases, que los alumnos practiquen la danza solo desde el entrenamiento corporal, siendo el cuerpo estético y el desarrollo de sus capacidades la preocupación máxima dentro del aula de clase (García y Bucheli, 2019). Ello no quiere decir que esta situación tenga una valoración negativa; se debe entender que es recurrente que el deseo primordial del alumno es llegar a poseer una gran capacidad interpretativa a través de la manifestación corporal y entrenamiento corporal (García y Bucheli, 2019). No obstante ¿Por qué existe esta pretensión de formar a los alumnos de danza solo desde el entrenamiento corporal?

Tal vez se da de esta manera porque el cuerpo es el concepto que predomina esencialmente en la gran mayoría de las definiciones en torno a la danza, como anteriormente se ha podido presentar. Se ha vuelto una tendencia relacionar a la danza únicamente con la práctica corporal, lo cual ha influenciado en engendrar la costumbre de entenderla de este único modo, que termina finalmente implantada en las aulas, siendo aceptada y transmitida por el docente hacia su alumnado.

“Los bailarines invierten su cuerpo a la idea de -mientras más entrenamiento técnico, mejor bailarín seré” (García y Bucheli, 2019, p.72); es posible que esta idea, en el transcurso del

tiempo, afecte al cuidado íntegro del bailarín; y, del mismo modo, centre su atención en solo un aspecto de la profesión, obviando las relaciones que se pueda tener con otros rubros profesionales. Pese a esta situación, los docentes continúan otorgando procesos de enseñanzas, los cuales están centrados, prioritariamente, al esfuerzo y la competencia del alumnado; es decir, enfocados en desarrollar un complejo e intenso trabajo físico (García y Bucheli, 2019).

Es grato presentar estos puntos de vista para ofrecer un campo de diálogo en relación a la función y responsabilidad que el docente de danza tiene con su alumnado. Es necesario aproximarnos a la práctica del docente de danza desde un marco crítico y ético de su labor para poder visualizar el horizonte que este apunta, no solo para cumplir con los objetivos que requieran los alumnos en su desarrollo profesional (Hortal, 2002), sino en función a mejorar y aportar a la comunidad artística del cual él forma parte.

En relación a esta idea, y desde la perspectiva ética, es importante analizar el concepto elemental cuerpo (cuya presencia esta eternamente relacionada con la disciplina dancística) y la utilización que el docente de danza le ofrece. Para visualizar, según ello, en qué consistiría ser un buen profesional dentro de la docencia de este tipo de manifestación artística.

### **Danza, cuerpo y docencia**

El cuerpo, en adición a las ideas anteriores, es un concepto cuyo origen nace de la medicina; es una estructura física en el cual existe un desarrollo de nuestra identidad constante y sentido del yo (Astobiza, 2016). Esta estructura goza de la capacidad para poder realizar movimientos; esto es así porque el “cuerpo desde su origen es un instrumento posibilitador de movimiento” (García y Bucheli, 2019, p.71); y es a través de él que podremos conocer la realidad física y a otros seres, tanto a otras personas como a diferentes organismos vivos (Astobiza, 2016). Asimismo “nuestro cuerpo es un objeto más entre otros cuerpos [...] se usa, se representa y se es consciente de él [...] la danza es la práctica y ejercicio físico que intensifica entre estos tres elementos” (Astobiza, 2016, p.296). Adicionalmente a ello, es el cuerpo “el principal instrumento de trabajo en la danza” y “la herramienta sustancial para expresar las ideas y las emociones” (García y Bucheli, 2019, p.69). Por lo tanto, podemos entender que la constitución del cuerpo viene a ser “un médium expresivo del arte de la danza y el movimiento como su objeto” (Escudero, 2016, p.12).

Sin embargo, si es de esta manera la única forma en el que se logra entender lo que es el cuerpo para la danza (como estructura física que sirve como medio expresivo para este arte) por parte de los docentes; podríamos considerar que la función del docente de danza como líder

educativo y ético sería insuficiente en relación al desarrollo integral del estudiantado. Esto puede ser así; pues su rol se vuelve unidimensional: la formación educativa que recibirían los estudiantes de danza se centraría en un solo ámbito, para un solo propósito y con una sola función.

Podemos realizar tal suposición, porque todo lo anterior, sumada la idea que García y Bucheli (2016) expresan sobre la valoración que los alumnos tienen sobre la técnica en aras a ser mejores bailarines, supone que la preparación del educando para la danza se centra, con mayor tendencia, en la preparación física y técnica corporal en función a la interpretación de ideas individuales. Lo cual nos aleja de la perspectiva ética profesional, ya que una buena práctica del docente en danza “tendría que establecer un dialogo interdisciplinar para poder ofrecer un horizonte de integración dinámica y práctica de los saberes particulares” (Hortal, 2002, p.19).

Es necesario, para el desenvolvimiento óptimo del danzante, tanto universitario como el que no lo es, integrar capacidades y habilidades físicas para utilizarlas en su interpretación. No obstante, es importante que el docente de danza integre otros saberes que nutran al estudiante desde el ambiente práctico. Es evidente que existen materias académicas específicas para ello, pero es necesario que el alumno se adentre y se sumerja en este tipo de conversaciones, que contienen múltiples perspectivas, desde la práctica misma de la danza. Es desde este lugar en el cual el estudiante de danza se va a desenvolver durante gran parte de su trayectoria artística.

Ante la percepción de esta compleja situación, es necesario visualizar lo siguiente: si se desea que se ejerza una buena enseñanza hacia el alumnado de danza, se le exige a los docentes de esta profesión que no solo se centren en utilizar una metodología específica enfocada en la preparación corporal del interprete; más bien, debería esta estar acompañada de otro tipo de información profesional que nutra al educando, para que, de esta manera, pueda obtener resultados favorables que expresen otras perspectivas sobre la materia y con ello nutran a la comunidad profesional tanto artística como la que no lo es.

Si es que no se contempla lo anterior, el docente solo estaría enfocándonos en la educación desde el aspecto técnico de la profesión. Esto quiere decir que, en la etapa formativa profesional del educando, y complementado con todo lo tocado anteriormente, solo se le exija el desarrollo de su habilidad mediante el entrenamiento físico en aras de “poseer las capacidades [...] necesarias para obtener los resultados que otros desean” (Hortal, 2002, p.62).

Desde la perspectiva ética profesional, centrarse en la tecnificación de la profesión ocasionaría que se diluya tanto la formación de los aspectos éticos de la profesión, en el alumnado, como lo son la responsabilidad, el compromiso y la moralidad profesional; y,

asimismo, incrementaría la alienación produciendo gran dificultad para que el cuerpo estudiantil desarrolle su juicio crítico y “encuentre una identidad coherente y con sentido” (Hortal, 2002, p.62). Por tal motivo, y en adición a la valoración superlativa que se tiene sobre el desempeño técnico en la danza, es que llegamos al punto de poder confirmar la perspectiva que García y Bucheli (2016) nos presentan en relación al diálogo que existe entre alumno-docente: la actuación del estudiante de danza, dentro de las jornadas educativas, se refleja como “un sujeto pasivo y de manera disciplinada a las indicaciones del maestro” (p. 77).

Este punto nos sugiere que toda información expuesta, en el aula de clase, por parte del docente de danza, es completamente aceptada por el grupo estudiantil del cual este se encuentra a cargo. No existen peros, cuestionamientos u objeciones ante ello; pues este espacio no vendría a ser el “ideal” para realizarlos, debido a la existencia de “otras materias” que acogen esta labor gratamente (Hortal, 2002).

La experiencia otorgada, que se origina dentro de este panorama, por el profesorado universitario hacia los estudiantes, en todo caso, estaría alterando y formándolos como profesionales no éticos, en razón, a la apreciación superflua (al valorar más la preparación técnica de la danza) de lo que conlleva ser un ciudadano profesional: individuo con la capacidad de poder vivir en sociedad, en la cual coexisten diversos puntos de vista integrados y expresados en convivencia.

La función de la universidad, desde el punto de vista ético, es ante todo otorgar la preparación profesional al estudiante, en la cual este pueda dialogar con las diferentes nociones de las materias tanto de su especialidad como las que no lo son; se requiere visualizar una preparación desde la universalidad como “integración de los saberes y especialidades” (Hortal, 2002, p.18) y no desde el enfoque parcial del área profesional en cuestión.

Las consecuencias que trae obviar este aspecto ético, dentro de la práctica del docente de danza, serían el aceptar y continuar ejerciendo “la fragmentación y aislamiento de los diferentes campos y métodos del saber” (Hortal, 2002, p.17) de la especialidad artística para con las diversas áreas profesionales. Este punto (más la apreciación que se tiene sobre el rol jerárquico en danza en relación a la pasividad que el estudiante expresa para con el docente durante las jornadas de clases) nos conduce a entender el porqué de la aceptación de la siguiente proposición: “Hacer desde el cuerpo, y no desde la mente y la razón”.

Esta es una expresión cotidiana que en los diversos contextos en los cuales la danza es participe se puede percibir por parte del cuerpo docente. Lo importante, en relación a esta proposición, sería cuestionar y evaluar mediante la perspectiva ética lo que presupone utilizarla dentro de un ambiente formativo universitario.

¿Cuán éticamente correcto para la práctica profesional viene a ser esta idea? ¿Y cuán valiosa para la comunidad artística profesional viene a ser su utilización? Son los siguientes aspectos a reflexionar dentro del desarrollo de esta investigación.

### **Fragmentación de saberes desde el cuerpo en la Danza**

En primer lugar, debemos entender que la percepción que se tiene acerca del arte de la danza y su constitución es transmitida y enseñada en un proceso socio-cultural constante (Ramos, 2016). Comprender este tipo de manifestación artística, desde la presentación conceptual precedente, significa visualizar la existencia en movimiento. Se intuye, al momento de leer ello, que no existirían restricciones acerca de la participación corporal. Por lo tanto, la presencia que emana la proposición pilar de análisis contradice esta noción y manifiesta una separación con cierto grado jerárquico en la composición corporal del ser humano: Mente y cuerpo/ Cuerpo y mente; lo cual supone y expresa la continua aceptación de la dupla cartesiana mente/cuerpo (Ramos, 2016).

Esta ficticia separación ha nacido por la necesidad de ciertas áreas académicas, partiendo desde la filosofía, anatomía, psicología, medicina etc., en analizar la composición corporal del individuo, su función, relación e interacción dentro de su contexto socio-cultural particular. La apreciación que aquí se desea compartir es la siguiente.

Esta dualidad ficticia ha podido ser de utilidad para que las disciplinas consideradas positivistas, en las cuales han predominado la participación del racionalismo, el método físico-matemático y la explicación causal para orientar las investigaciones académicas a identificar la realidad de manera objetiva (Pérez, 2015), puedan experimentar y descubrir mecanismos y herramientas que prioricen el bienestar y el desarrollo de las sociedades humanas; sin embargo, esto no necesariamente significa que esta dicotomía se deba apreciar y transmitir como una ley hegemónica para el ser humano y su composición.

Podríamos teorizar que ante la constante supremacía que las nociones mente y razón han tenido dentro del desarrollo social a lo largo de las décadas, por tener mayor nivel de valoración en relación a las expectativas socio-culturales sobre el ser humano y también sobre sus prácticas profesionales (Ramos, 2016), ha originado que el arte del movimiento centre su estudio y aprendizaje en aquello que estas nociones no abarcan: la relación entre los músculos, nuestros huesos, las sensaciones, y sobre todo lo no exacto: la subjetividad (Barquet, 2018). Por lo tanto, es comprensible que inicialmente el eje de estudio y práctica sea todo aquello que se aleje de los parámetros tradicionales de la mente y la razón. No obstante, y como se ha



mencionado en la primera parte de esta presente sección, existe un predominio por entender a la danza solo desde el ámbito corporal estético que parte del entrenamiento motriz, lo que nos da a entender su alejamiento de estas otras nociones anteriormente mencionadas.

Esta situación es transmitida por aquellas personas pilares en la enseñanza: los docentes de danza. Su actuar ético, como líderes educativos, puede ser cuestionado al no darse cuenta que, por la tendencia metodológica que se enfoca solo en el “cuerpo”, continúan transmitiendo, tal vez de manera inconsciente, aquella dicotomía de la cual estamos hablando, pero ahora de manera inversa: cuerpo y mente. Esta situación, además, refleja una separación de los saberes en los cuales el alumno se pueda inscribir, lo cual incrementaría profundamente el escaso desarrollo ético profesional y una limitada visualización dentro de una convivencia en conjunto con otras relaciones profesionales.

El cuestionamiento ético, en función a ejercer un desenvolvimiento deseable de la práctica docente para con el alumno, no debería entenderse o confundirse con la búsqueda de un comportamiento ideal por parte de estos individuos. Del mismo modo, es primordial comprender que el comportamiento ético del profesorado no se encuentra aislado de los estudiantes y la comunidad del cual el pertenece; por lo tanto, al ser considerado un líder educativo, el docente debería otorgarse la oportunidad “de reflexionar sobre su práctica educativa” (Prieto, 2007, p.8) para fomentar y mejorar una permanente preparación profesional hacia sus estudiantes como hacia el mismo (Benavides y López, 2020). Por consiguiente, toda reflexión personal realizada; será independiente (por lo tanto, individual), lo cual se aleja de la noción ideal o perfecta que se pueda brindar en relación a la docencia; no obstante, es necesario, para que se tenga un horizonte, integrar en qué beneficia esta reflexión para la comunidad artística y la convivencia con las otras profesiones.

En este sentido, y reflexionando está presente proposición, “hacer desde el cuerpo, y no desde la mente y la razón” se podría entender como una indicación que aproxime al alumnado de danza ha no cuestionarse o juzgarse negativamente durante su proceso de formación artística; de la misma manera, la intención, que de esta idea subyace, sería brindar “total” libertad para que el alumnado se exprese espontáneamente, sin preestablecer ciertos movimientos o “pensar” las estructuras coreográficas que va a realizar durante el contexto particular dancístico en el cual este se encuentre (Martínez, 2016). Sin embargo, y pese a las buenas intenciones que se desean transmitir, esta expresión cotidiana no necesariamente beneficia al alumnado en su formación artística a largo plazo; porque aún se continúa jerarquizando estructuras corporales, dándole mayor significancia a una corporalidad sin mente

y razón, lo que ocasiona que estos últimos queden subordinados o vistos como las caras opuestas de la moneda.

Ante esta situación, deseamos compartir la noción de “cuerpo” que María Florencia López (2015) presenta en su investigación titulada “Cuerpo como potencias. Una mirada desde Spinoza”:

Es una singularidad, esto es, una unidad estructurada: no es un agregado de partes ni una máquina de movimientos, sino un organismo o unidad de conjunto, equilibrio de acciones internas interconectadas de órganos. Es un individuo, ya que [...] cuando un conjunto de partes interconectadas actúa en conjunto y simultáneamente como una causa única para producir un determinado efecto, esta unidad de acción constituye una individualidad (Chui citado en López, 2015, p.6).

Desde esta perspectiva, se puede visualizar al cuerpo como una composición, en la cual las diversas partes que lo integran están dialogando en constante relación, sea cual fuese la acción o situación en las que este se encuentre; asimismo, se propone que no existiría en todo caso una jerarquización significativa en la composición corporal del individuo alejándose de esta dualidad o división ficticia entre dos mundos (López, 2015).

Esta idea presentada, contribuye de manera relevante hacia la comunidad de la danza. Esto es así, porque si se entiende que se trabaja un todo (una existencia total o una totalidad viviendo) en la expresión corporal artística, no existiría una reacción significativa antes o después entre lo que se denomina mente y cuerpo. Lo que en este caso se originaría, es la participación y reacción mutua entre los diversos componentes corporales durante el trabajo y entrenamiento artístico para la danza. No existiría un aspecto superior o inferior en nuestra composición. Por lo tanto, si una parte de nosotros se encuentra en un estado no adecuado (sea órgano, hueso, cerebro, nariz, etc.) afectará, de manera inevitable, en las otras estructuras corporales, e indudablemente a nuestros procesos cognitivos y sensoriales.

Esta última idea puede ser apoyada bajo las propuestas que exponen Ramos (2017) y Brown y Parsons (2008) en sus trabajos ligados a la neurociencia: la participación del cerebro (como centro de los procesos cognitivos: imaginación, pensamiento, razonamiento, etc.) no queda subordinada, dentro de los procesos técnicos e interpretativos en la danza, porque esta se encuentra en constante actividad recepcionando y comunicando hacia las diversas partes del cuerpo “los cálculos relativos a la percepción espacial, equilibrio, la intención y la secuencia

temporal” (Brown & Parsons, 2008, p.84) de la estructura coreográfica que se realiza. De la misma manera, la fragmentación entre los campos de la percepción y la sensación (relacionado tradicionalmente con la mente y cuerpo, de manera respectiva) puede quedar difuminada (Ramos, 2017). Es necesario entender que estos procesos no se desarrollan independientemente una de otra, ya que el cuerpo no solo posee la capacidad de desarrollar su sensibilidad por medio de los sentidos ya conocidos: el tacto, gusto, el olfato, la visión y el oído (Ramos, 2017). Los músculos que componen nuestra presencia corporal están constituidos por órganos sensoriales que tienen como función comunicarle al cerebro, por medio del sistema nervioso, nuestra orientación y percepción espacial (Brown y Parsons, 2008). Entonces, por todo lo anterior, no solo se nutren los sentidos “básicos” del cuerpo en movimiento, al momento de realizar la danza, sino que se nutre la composición total de nuestra existencia, fruto del conjunto de órganos, músculos y neuronas.

Las ideas expuestas anteriormente, tienen como propósito principal servir como puntos de partida que fomenten la discusión y el cuestionamiento sobre nuestras formas de expresión en relación a lo que entendemos sobre la constitución de la danza. De igual manera, estas nociones involucran, indudablemente, al docente. Para que tenga la posibilidad de encontrarse con un espacio donde visualice las herramientas metodológicas que utiliza para la enseñanza hacia sus alumnos; y pueda cuestionarse los aportes que ofrece al ejercer su labor como, del mismo modo, las inconsistencias que su trabajo pueda contener (Hortal, 2002).

No existen verdades absolutas, mucho menos crasos errores en la enseñanza de la danza; se debe comprender que los agentes que participan dentro de esta formación artísticas se encuentran en constante proceso formativo y de aprendizaje, lo necesario aquí es escuchar al otro, escuchar a nuestra comunidad para poder mejorar y proponer aportes a nuestra profesión. Es a partir de ello, que en este último punto se desea analizar, desde los principios éticos, las inconsistencias que se han podido constituir dentro del proceso formativo artístico, que pueden afectar al alumnado en su desarrollo artístico profesional, para otorgar y hacer visibles puntos concretos que puedan ser tomados en futuros análisis.

### **Principios éticos para la danza: Responsabilidad Docente y alumnado**

En el transcurso de esta presente investigación, nos hemos podido percatar que (pese a la concepción inicial sobre el proceso de enseñanza aprendizaje entre el alumno y el docente de danza, visto como algo no fijo e invariable, sino como un sistema flexible y diferenciado a causa de la interacción viva que existe entre los agentes participantes por el mismo hecho de

encontrarse en constante movimiento y expresión corporal) aún se puede percibir una relación vertical entre el docente y alumno. Esto es debido a la recepción pasiva del alumno ante las indicaciones que el profesorado ejerce sobre él (García y Bucheli, 2017). Ello, sumado al poco o nulo espacio reflexivo en relación con las enseñanzas ofrecidas, por ofrecer mayor énfasis al desarrollo de las capacidades técnicas del danzante, hace posible entender que exista dependencia del alumno hacia el profesorado de danza.

En tal sentido, Hortal (2002) nos propone entender que toda idea, deseo e información que se le imponga a otro individuo se podría considerar como no “verdaderamente humano” (p.132). Esto debido a no considerar al otro con la capacidad de poder ejercer y formarse con independencia. Si tomamos esta idea y la enlazamos con la relación entre docente y alumno, mencionada anteriormente, se podría suponer que existe una imposición, tal vez inconsciente, por parte del profesorado universitario en relación con los términos e ideas que comparte en el aula. La actitud no activa o dinámica expresada por el cuerpo estudiantil ofrece total espacio para que el docente transmita e imponga nociones, dentro del proceso metodológico, sin alguna posterior apreciación crítica para con su labor. No obstante, culpa de ello no lo tiene el profesorado universitario de danza, porque cabe la posibilidad que el educando presente haya pasado por varios procesos sobre los cuales se les ha instaurado mecanismos de poder (Gallo, Planella & Ramírez, 2020):

Un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes se castiga, [...] se educa y se corrige, sobre los locos, [...] los niños, los colegiales, los colonizados, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia (Foucault, 2002, p.30).

Esta idea no solo sugiere, sino que reafirma la causa misma del porqué de esta pasividad, que el profesorado de danza encuentra, en el estudiantado; reflejada como “cuerpos demarcados y ordenados para acudir a lo establecido, estipulado y categorizado por el profesor” (Gallo, Planella & Ramírez, 2020, p.150).

En tal sentido, es dentro de esta situación donde la labor del docente de danza como líder educativo y ético debe estar presente con mayor significancia. El comportamiento requerido y adecuado, bajo la noción ética, que el docente debe desempeñar, además de ser un facilitador en la construcción y elaboración de los conocimientos de la materia, viene a ser el de un guía: un conductor activo y dinámico que propicie el análisis, incite al cambio, motive a la

búsqueda e investigación, promueva problemas, alternativas, discusión y crítica para que los alumnos creen, transformen y organicen nuevos saberes no solo desde el marco académico, sino también como ciudadanos presentes en una sociedad (Prieto, 2007).

El principio ético de la autonomía, que ayuda a guiar nuestro comportamiento, vista como la “valoración de la libertad y autodeterminación” (Hortal, 2002, p.132), con la cual el individuo pueda ejercer y expresar su propio criterio con independencia, no se desarrolla de una manera repentina o espontánea, porque ello conlleva un largo proceso dentro del desarrollo humano. Debemos recordar que hemos habitado y aun continuamos coexistiendo dentro de un gran campo de interacciones sociales en los cuales, inevitablemente, existen mecanismos de poder que se ejercen hacia nosotros.

El alumno, que ha estado expuesto a lo anterior (dentro del marco de sus relaciones familiares, escolares y amicales), tendrá como desafío principal poder ejercer su propio criterio y expresar sus perspectivas acerca del mundo, independientemente de las expectativas externas que se tengan sobre él. Por lo tanto, el rol del docente como guía ético tiene la responsabilidad de ofrecer espacios pertinentes dentro de la clase para que el alumno se vea motivado a desarrollar su autonomía: promoviendo el debate y la investigación, en torno a lo aprendido en la jornada. Es decir, que el docente cumple la función de acompañante educativo el cual impulsa y promueve el desarrollo autónomo de cada estudiante, porque, de este modo, él podrá ser capaz de convivir dentro de una sociedad, apreciando su propia libertad.

¿Sería beneficioso, para la comunidad artística, que el alumno exprese con total libertad sus puntos de vista en relación a lo trabajado en la jornada? Si hacer bien el trabajo profesional, es hacer el bien a los otros, ¿Continuar con la proposición que explicita la segmentación ficticia corporal, haría bien a la comunidad artística?

Creemos, dentro de este trabajo, que ganar la capacidad para poder expresar nuestras opiniones enriquece la formación del educando en danza como también una eterna formación del profesorado. Convivir dentro de una múltiple variedad de perspectivas no solo fomenta el debate y juicio crítico de los alumnos, sino que también ayuda a visualizar los diversos horizontes que se puedan tener en torno a la danza, como de las carreras profesionales homólogas.

Para tal labor, de engrandar la valoración integral de las diversas profesiones en adición a la que uno mismo está desarrollando, sería importante que la responsabilidad ética del docente de danza sea mejorar constantemente su actuar para con sus alumnos. Esta idea conlleva a que el docente tenga presente reflexionar sobre conocimientos, habilidades, acciones y valores que trasmita a cada estudiante para que contribuya a la mejora de la calidad de la práctica educativa

(Benavides y López, 2020). Por tal motivo, la proposición que evidencia la segmentación ficticia corporal no beneficia en tal caso a la formación universitaria del estudiante y a la mejora constante del docente.

La perspectiva que Hortal (2002) nos comparte del principio de beneficencia es que toda actividad profesional bien hecha hace bien a las personas. El fin de los docentes de danza sería ofrecer una buena formación profesional al alumnado. Por lo tanto, deberían ofrecer una buena labor como docentes para poder alcanzar este fin, lo que conllevaría a hacer el bien a las otras personas.

En relación al punto anterior, debemos precisar que la labor del docente dancístico debe estar en una continua evaluación individual, ya que en las escuelas profesionales de danza existe una ligera tendencia a utilizar la noción del cuerpo caracterizada por la segmentación cartesiana-dualista. Al abordar esta noción, desde una sola perspectiva, como concepto pilar en esta formación implicaría una problemática para el estudiante en danza.

“Hacer desde el cuerpo, y no desde la mente y la razón” supone una continua fragmentación y valoración jerárquica entre la constitución del cuerpo y, por lo tanto, de los saberes que han estado relacionados a ellos. Esto ocasionaría que el alumnado de danza genere preferencias resaltantes con las materias universitarias, por entender que el entrenamiento técnico corporal es la regla máxima para ser un buen bailarín profesional; alejándose de otras perspectivas (que tengan como eje central el razonamiento teórico) que también lo puedan nutrir.

Este alejamiento podría influenciar en su desarrollo autónomo y preparación integral profesional, de manera negativa al no apreciar otros marcos teórico/prácticos que impulsen el desarrollo de su propio criterio. Lo cual, conllevaría a la limitación en el desarrollo de sus capacidades, posiblemente un bajo rendimiento académico y dificultad para convivir con las nociones conceptuales de otras profesiones (García y Bucheli, 2019). La utilización de esta noción, asimismo, supone que el profesorado no ha reflexionado sobre la influencia que ejerce para el alumnado; y del mismo modo, la mejor o peor contribución que realiza no solo dentro de su práctica profesional, “sino a la vida humana en conjunto” (Hortal, 2002, p.109).

Ante todo, ello, y como se ha mencionado anteriormente, en un inicio esta pauta ha tenido buenas intenciones para con el alumnado, y no podríamos negar que haya servido en ocasiones diversas para la introducción hacia la danza (para que pueda ser capaz de no juzgarse negativamente y ser espontáneo), pero ello no ha mejorado, no ha evolucionado y, por lo tanto, no beneficiaría éticamente a la comunidad artística donde tanto alumno como docente pertenecen.

## Conclusiones finales

Durante el desarrollo de esta investigación, hemos compartido la noción de “docente” bajo la idea de ser un líder educativo y, por lo tanto, ético cuya existencia se refleja como pilar educativo que guía al alumno de danza en su formación profesional de manera dinámica. Asimismo, al ser líder ético está encaminado a otorgar las herramientas necesarias que ayuden, como puntos de partida, a redescubrir y fortalecer los intereses propios del educando.

No obstante, rescatando la perspectiva de García y Bucheli (2016) en torno a la educación en danza, la relación que existe entre el docente de danza y el alumnado, se aleja de la idea de líder educativo y ético, debido a la presencia pasiva del educando con su profesor, lo cual genera total libertad para que el docente exprese, comparta e imponga sus puntos de vista sin alguna restricción. Esto es así, porque al educando se les ha instaurado múltiples mecanismos de poder (Foucault, 2002), lo cual ocasiona que perciba al docente como el único conocedor de la materia bajo el respaldo de su trayectoria profesional. Esto genera que toda información enunciada por el profesorado sea aceptada, sin peros, objeciones y cuestionamientos. Del mismo modo, este panorama se fortalece al visualizar, tanto el alumnado como el docente, a la preparación en danza solo desde la práctica técnica de la profesión. “mientras más entrenamiento técnico, mejor bailarín seré” (García y Bucheli, 2019, p.72).

En relación al punto anterior, tras la ardua revisión bibliográfica en torno al concepto “cuerpo” visto desde la danza, se encontró que el cuerpo para esta manifestación artística viene a ser el médium expresivo y el objeto es el movimiento; ante esta noción, se puede entender e imaginar un cuerpo en su totalidad presto y apto para ejercer este tipo de manifestación artística. No obstante, existe la tendencia de jerarquizar lo que en la teoría se manifiesta como un todo, bajo la siguiente proposición: “hacer desde el cuerpo, y no desde la mente y la razón”.

Si se trasmite esta noción, se puede entender que el actuar ético del docente no sería del todo correcto, puesto que no valora un cuerpo integral, como se puede deducir en la teoría; sino más bien valora ciertas características físicas y estéticas para la expresión artística

Asimismo, ante el contexto mencionado, la pasividad del alumnado, en adición a la apreciación y valoración constante hacia formación técnica en la disciplina dancística, impide su desarrollo autónomo y la de su propia identidad. Por lo tanto, se debe entender que la responsabilidad del docente bajo los fines éticos profesionales, debe apuntar a la relación de saberes que potencien la formación integral profesional, lo cual beneficiaría a la materia en concreto por las múltiples perspectivas que surjan de este proceso. Por el contrario, se

continuaría con la exposición de una composición jerarquizada del cuerpo, y atendería contra estos puntos éticos, porque no solo se visualiza a un cuerpo fragmentado, sino que de ello subyace, la desigual valoración entre ciertos conocimientos relacionados a estas estructuras separadas. Bajo la ética profesional, ello limitaría el desarrollo integral de las capacidades del educando; generaría un bajo rendimiento académico y una problemática adaptación para la convivencia social.

Por lo tanto, la responsabilidad primordial del docente en danza es ofrecer no solo información específica u objetiva dentro del campo práctico. Al ser él un líder educativo debería valorar este espacio como lugar de integración de saberes diversos, como el desarrollo de cuestionamientos teóricos desde la práctica técnica dancística, lo cual conllevaría al desarrollo autónomo e integral del educando. Del mismo modo, esto beneficiaría en la formación constante del docente bajo la reflexión de su práctica; y en función a ello, aportaría en el fortalecimiento y desarrollo profesional de la comunidad artística.

Por último, sería necesario que el docente analice dentro de un marco crítico como se manifiesta con su alumnado en torno al concepto elemental “cuerpo” para la danza. Dentro de esta presente investigación se ha otorgado ciertas nociones que proponen entenderlo desde una totalidad en movimiento e interacción constante. Ellas pueden servir como puntos de partida para invitar al alumnado a visualizarse como un todo en convivencia con el mundo. De manera similar, estas nociones podrían ser útiles para que los docentes distingan sus prácticas pedagógicas en retrospectiva; y dialoguen e indaguen sobre las ideas nuevas en torno al concepto “cuerpo” que constantemente están surgiendo.



## Bibliografía

- Astobiza, A. (2016). Filosofía de la danza: Cuerpo y expresión simbólica. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía Suplemento 5*, 295-305. <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/268861>
- Barquet, D. (2018). El arte de la Danza. *Revista ComHumanitas*, 9(2),192-218. <https://doi.org/10.31207/rch.v9i2.173>
- Benavides, C & López, N. (2020). Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario. *Educación y Educadores*, 23(1),71-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.4>
- Brown, S. & Parsons L. (2008). Neuro ciencia de la danza. *Investigación y ciencia*. n384, 84-89. [https://dantzan.eus/fitxategiak/2008-09-01\\_Investigacion-y-ciencia-Neurociencia-de-la-danza.pdf](https://dantzan.eus/fitxategiak/2008-09-01_Investigacion-y-ciencia-Neurociencia-de-la-danza.pdf)
- Escudero, M. C. (2013). *Cuerpo y danza: Una articulación desde la educación corporal*. (Tesis Magister). Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Argentina. <http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar/Record/aTESIS00886>
- Ferreira Urzúa, M. (2009). Un enfoque pedagógico de la danza. *Revista DEFDER*, 80(268),.9-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3237201>
- Foucault, M. (2002). Suplicio. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. (pp.6-67). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gallo, L., Planella, J. & Ramírez, D. (2020). Hacia un saber del cuerpo en el aula: una experiencia educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, volumen 17(1), 143-160. <https://doi.org/10.22507/rli.v17n1a17>
- García, Y & Bucheli, M. (2019) Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la danza: una mirada en atención a la diversidad estudiantil. *Educación y Humanismo*, 21(37), 67-85. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3410>
- Hortal, A. (2002). Ética, ética profesional y universidad. *Ética de las profesiones*. (pp.15-31). Decléz

- Hortal, A. (2002). Contextos y mediatizaciones de la responsabilidad profesional. *Ética de las profesiones*. (pp.59-86). Decléz
- Hortal, A. (2002). ¿Qué son los principios? *Ética de las profesiones*. (pp.89-112). Decléz
- Hortal, A. (2002). El principio de beneficencia”. *Ética de las profesiones*. (113-130). Decléz
- Hortal, A. (2002). “El principio de autonomía”. *Ética de las profesiones*. (131-140). Decléz
- Martínez, H. (2016). La danza, ¿comprensión y comunicación a través del cuerpo en movimiento? *Brocar: Cuadernos de investigación Histórica*, 40(1), 269-293. <https://doi.org/10.18172/brocar.3251>
- López, M. (2015) Cuerpos como potencias. Una mirada desde Spinoza. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 1-10. <https://cdsa.aacademica.org/000-061/1014>
- Pérez, J. (2015). El positivismo y la investigación Científica. *Revista Empresarial*, 9(3), 29-34
- Prieto, A. (2007). El profesorado universitario: su formación como modelo de actuación ética para la vida en convivencia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(2), 1-20 <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/oai>
- Ramos, O. (2016). Cuerpos y sentidos: el análisis sociológico de la percepción. *Debate Feminista*, 51(1), 63-80. <http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2016.04.002>
- Vega Centeno, M. (2017). La persona, la ética y la moral. *Ética y deontología: la ética profesional y el desarrollo* (pp.29-41). Lima: Fondo editorial <http://web.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/detail/detail?vid=0&sid=d7030aa9-45f7-44b1-a57e-dec049b9b0a1%40sdc-vsessmgr01&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=2265334&db=nlebk>
- Zeledón, M & Aguilar, O. (2020). Ética y docencia universitaria. Percepciones y nuevos desafíos. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 14(1), 1-12. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1201>