

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA

EL VALOR PEDAGÓGICO DE LA DANZA

ÁNGEL LUIS FUENTES SERRANO

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2006

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 4 de Març de 2005 davant un tribunal format per:

- D. Gonzalo Cuadrado Sáez
- D. Ángel González Suárez
- D. Luis Solar Cubillas
- D. Juan Benavent Mahiques
- D. Ángel García Ferriol

Va ser dirigida per:

D. Santiago Coca Fernández

D. Carlos Pablos Abella

©Copyright: Servei de Publicacions
Ángel Luis Fuentes Serrano

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-6514-3

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115



VNIVERSITAT
E VALÈNCIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES

EL VALOR PEDAGÓGICO DE LA DANZA

Tesis doctoral presentada por Ángel Luis Fuentes Serrano

Valencia, octubre de 2004

Dedicado a mis padres Pilar y Carmelo, por su constante ejemplo de honestidad y sacrificio

a Esther, por su incondicional apoyo y comprensión

A mis hijos Andrea, Angel y Pablo, ellos encarnan la ilusión y la confianza en el futuro

ÍNDICE

Capítulo 1: Presentación y justificación

1.1. Presentación.....	6
1.2. Justificación.....	10

Capítulo 2: Objetivo y método

2.1. Objetivo de la tesis.....	12
2.2. Método.....	15
2.3. Notas bibliográficas.....	20

Capítulo 3: La educación

3.1. En torno al concepto de educación.....	21
3.1.1. La educación como proceso humano.....	23
3.1.2. La educación como fenómeno humano.....	27
3.1.3. La educatividad.....	29
3.1.4. Teorías sobre la educación.....	35
3.2. Fines de la educación.....	46
3.2.1. Fines y funciones de la educación.....	50
3.2.2. Ser humano y educación.....	54
3.2.2.1. El ser humano como sujeto de la educación.....	54
3.2.2.2. El término “educando”.....	56
3.2.2.3. El término “educabilidad”.....	60
3.2.2.4. El ser humano como objeto de la educación.....	62
3.2.3. Cultura y educación.....	68
3.2.3.1. El concepto de “cultura”.....	68
3.2.3.2. La relación entre la cultura y la educación.....	76
3.2.3.3. La diversidad cultural.....	82
3.2.4. Sociedad y educación.....	86
3.2.4.1. El concepto de “sociedad”.....	86
3.2.4.2. La sociedad y la educación.....	89
3.2.4.3. Educación y socialización.....	95

3.2.4.4. Educación y democratización.....	100
3.3. Los medios de la educación.....	104
3.3.1. El movimiento corporal en la educación.....	108
3.3.2. Síntesis histórica de la educación corporal.....	119
3.3.2.1. Prehistoria.....	119
3.3.2.2. Antiguas culturas no occidentales.....	122
3.3.2.3. Grecia.....	126
3.3.2.4. Roma.....	129
3.3.2.5. Edad Media.....	131
3.3.2.6. Renacimiento.....	133
3.3.2.7. Naturalismo.....	137
3.3.2.8. Siglo XIX.....	142
3.3.2.9. Siglo XX.....	147
3.3.3. El arte en la educación.....	157
3.4. Rasgos de la educación actual.....	176
3.4.1. La escuela tradicional.....	179
3.4.2. El neoliberalismo.....	181
3.4.3. La escuela como comunidad participativa.....	182
3.4.4. Otros ámbitos educativos: la extraescuela.....	185
3.4.5. Las tecnologías en la educación.....	186
3.4.6. Psicología y educación.....	187
3.4.7. El currículo.....	191
3.4.8. La globalización.....	193
3.4.9. El entorno.....	193
3.4.10. Pedagogías críticas.....	194
3.4.11. Las diversidades.....	196
3.4.12. El profesorado.....	197
3.5. Recapitulación.....	203
3.6. Notas bibliográficas.....	209
Capítulo 4: La danza	
4.1. Introducción.....	239
4.2. Los componentes de la danza.....	245

4.2.1. El componente motriz de la danza.....	245
4.2.2. El componente expresivo de la danza.....	264
4.2.2.1. De la imitación a la creación.....	277
4.2.2.2. Danza y representación.....	285
4.2.2.3. Danza y comunicación.....	298
4.3. Las formas de la danza.....	310
4.3.1. Las formas de la danza según Sachs.....	310
4.3.2. Las formas de la danza según Kraus.....	312
4.3.3. Las formas de la danza según García Ruso.....	313
4.3.4. Las formas de la danza según Adshead y Hodgins.....	314
4.4. La danza en el pensamiento pedagógico.....	319
4.4.1. Prehistoria.....	319
4.4.2. Antiguas culturas no occidentales.....	323
4.4.3. Grecia.....	326
4.4.4. Roma.....	336
4.4.5. Edad Media.....	339
4.4.6. Renacimiento.....	343
4.4.7. Naturalismo.....	355
4.4.8. Siglo XIX.....	357
4.4.9. Siglo XX.....	372
4.4.10. Actualidad.....	388
4.5. Recapitulación.....	391
4.6. Notas bibliográficas.....	398
 Capítulo 5: Discusión, conclusión, limitaciones y nuevas vías de investigación	
5.1. Discusión.....	425
5.2. Conclusión.....	431
5.3. Limitaciones y nuevas vías de investigación.....	432
5.3.1. Limitaciones.....	432
5.3.2. Nuevas vías de investigación.....	434
 Bibliografía.....	 437

CAPITULO 1

Presentación y justificación

1.1. PRESENTACIÓN

Siendo estudiante en el Instituto Nacional de Educación Física de Madrid (INEF), tuve la ocasión de participar en una actividad organizada por el propio instituto denominada “danza jazz”. Eran unas clases de danza ofertadas para alumnos del INEF pero al margen del currículo académico. He de confesar que aquellas clases de danza atrajeron fuertemente mi atención. Era una actividad de grandes demandas físicas y técnicas cuyas ejecuciones, guiadas por la música, no estaban reguladas por un reglamento, lo que permitía una amplia libertad de acción. Los movimientos contaban con un aspecto expresivo que no había tenido la ocasión de desarrollar en otras actividades físicas practicadas hasta entonces.

Con posterioridad, en el transcurso de una clase ordinaria de la licenciatura, el profesor D. José María Cagigal nos habló de la danza como una parte importante de la educación física. Yo diría que ése fue el punto de partida de la presente tesis.

Paralelamente a mi formación como futuro licenciado en educación física, comencé mis estudios en el ámbito de la danza. Este proceso de formación en danza fue en sus primeros momentos exclusivamente práctico. Estudié danza clásica, danza jazz y contemporánea con diversos profesores, participé como intérprete en grupos de danza como el grupo de danza jazz del INEF de Madrid, dirigido por Ersi Arapachí, el grupo de danza experimental “kinématos” dirigido por Delia Martínez y el grupo de danza contemporánea de Carmen Senra.

Esta experiencia práctica se ha completado con mi actividad como coreógrafo y como profesor de danza y expresión corporal en el Instituto Vasco de Educación Física (IVEF) y en cursos de formación y especialización del profesorado de educación física.

La participación en el curso de doctorado “Las Actividades Físicas y el Deporte” me dio la oportunidad de conocer diferentes posibilidades de reflexión científica y de escuchar y debatir con profesores de amplio prestigio en el ámbito de las actividades físicas y el deporte, de la educación física y de la educación en general.

En uno de estos cursos el profesor Santiago Coca Fernández nos habló de la naturaleza expresiva y comunicativa del movimiento, habló de la expresión corporal y de la danza desde una perspectiva científica. Su discurso me ayudó a encontrar y definir mi proyecto de tesis. Él me animó desde el primer momento a la realización de la presente tesis doctoral, contando con su apoyo, sus ánimos y su constante seguimiento y dirección.

La presentación de esta tesis no supone un punto final, sino todo lo contrario, entendemos que nuestro trabajo científico es el punto de partida sobre el que nos apoyaremos y desde el que justificaremos nuevas propuestas docentes e investigadoras. Una tesis ocupa buena parte de la vida del doctorando, es algo que le acompaña día y noche durante un buen número de años, al menos éste ha sido mi caso. Sin embargo, el esfuerzo merece la pena si consideramos que los resultados darán pie a nuevas construcciones científicas. Creemos que las tesis deben continuar más allá de su defensa, deben encontrar continuidad en nuevas vías de investigación que complementen, refuten o abran a su vez otros nuevos caminos hacia el conocimiento.

Esta tesis trata sobre danza y sobre educación, concretando más deberíamos decir que trata sobre las posibilidades de vinculación entre la danza y la educación. En los primeros capítulos planteamos nuestro punto de partida, nuestras intenciones y los medios con los que vamos a contar. En el capítulo tercero, nos centramos en uno de los dos pilares sobre los que estableceremos nuestro trabajo, la educación. Hemos indagado en diferentes autores para conocer qué es la educación, cuáles son sus metas, los diferentes planteamientos y cuáles son los posibles procedimientos. El primer paso ha sido acercarnos al concepto de educación, hemos considerado la educación como un proceso permanente que se orienta hacia la humanización del ser humano, en este proceso surge una palabra clave “educatividad”. También hemos considerado la educación como un fenómeno humano y social de relaciones intercomunicativas.

Hemos estudiado la educación desde sus fines y desde sus medios. Todo proceso ha de tener bien claro cuáles son los fines hacia donde debe ser guiado, sin entender estos fines como un punto de llegada y finalización, sino como una orientación. En esta orientación de la educación hemos tenido en cuenta tres grandes ejes: el ser humano, la cultura y la sociedad.

El apartado de los medios de la educación es a nuestro entender clave en esta tesis. La educación se sirve de unos medios en íntima conexión con un concepto educativo determinado y con unos fines hacia los que dirigirse. Considerando a la danza como arte y como movimiento, hemos considerado al arte y al movimiento corporal como posibles medios educativos.

Para finalizar el capítulo sobre la educación y para centrarnos en la realidad educativa presente, hemos creído necesario dedicar una parte importante a los rasgos de la educación actual. Esta tesis pretende servir como punto de partida de posibles futuras intervenciones educativas basadas en la danza por lo que es importante no perder de vista las peculiaridades de la educación actual.

El capítulo cuarto trata sobre la danza. Nuestro estudio parte de una concepción amplia y general de la danza, tenemos en cuenta que existen muchos tipos de danza, muchas formas diferenciadas, pero todas ellas tienen rasgos comunes, rasgos que analizaremos y sobre los que basaremos nuestros planteamientos interpretativos. Estudiaremos la danza desde sus dos componentes, el componente motriz y el componente expresivo. La danza es en primer término movimiento, acción corporal. El movimiento del bailarín es lo primero que percibimos. Pero además el movimiento de la danza tiene la cualidad de ser expresivo. No es un movimiento aislado sino que representa o expresa el contenido interno de quien lo realiza.

En relación con lo expresado anteriormente también consideraremos el apartado de “las formas de la danza”. Nuestra tesis quiere abarcar todas las posibilidades que ofrece esta actividad tan plural y nos parece justo referirnos a esta pluralidad.

Para finalizar el cuerpo central de esta tesis, estudiaremos la danza desde la perspectiva del pensamiento pedagógico a través de la historia. Es necesario conocer qué papel ha jugado la danza en la educación de las distintas épocas históricas, tal aspecto ha sido desarrollado en función de autores de relevancia pedagógica siguiendo un orden

histórico y finalizando en la actualidad de principios de siglo XXI. Creemos que este estudio complementará y aportará argumentos interesantes.

Por último en el capítulo quinto, y a modo de discusión, relacionaremos ambas realidades en función de los datos extraídos de los textos, estableceremos la conclusión a la que llegamos, tratando de este modo de razonar y argumentar el valor pedagógico de la danza. Completaremos nuestro trabajo con la sugerencia de nuevas vías de investigación, nuevas vías que surgirán del propio devenir de la investigación.

1.2. JUSTIFICACIÓN

La justificación de esta tesis viene dada por una serie de argumentos que explicamos a continuación.

En primer lugar por afinidad personal, ya que me encuentro vinculado a la danza como intérprete, como coreógrafo y como espectador habitual de espectáculos de danza.

En segundo lugar por interés profesional, ya que mi especialización posterior a la licenciatura y mi labor docente se centra en el campo de la danza y de la expresión corporal.

En tercer lugar porque consideramos el tema de esta tesis de actualidad educativa. Las nuevas propuestas educativas derivadas de la LOGSE tienen cada vez más en cuenta las actividades expresivas corporales y la danza en particular.

En cuarto lugar por la necesidad de abrir los campos de estudio de las Ciencias de la Actividad Física y de la educación física en particular, una educación física que tradicionalmente ha olvidado o ha menospreciado las actividades expresivas en relación con otras prácticas corporales.

En quinto lugar porque la danza entendida como disciplina académica, necesita de la reflexión y del pensamiento científico, necesita ser impulsada como objeto de estudio para ir conformando en torno a ella unas bases teóricas y científicas que alienten y mejoren la práctica.

En sexto lugar porque creemos en la necesidad de que la danza vaya ocupando un lugar en el ámbito universitario, no sólo en su aspecto recreativo sino también como materia de estudio de pleno derecho para cubrir las cada vez mayores demandas desde el ámbito profesional, artístico y recreativo. La titulación universitaria en danza es un hecho reclamado desde diversas instancias y a la que nos sumamos desde este trabajo.

CAPITULO 2

Objetivo y Método

2.1. OBJETIVO DE LA TESIS

En el año 1990, se publicó en España la Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE). Esta ley supuso el primer paso en la regularización jurídica de la danza dentro del sistema educativo español (1).

En esta ley la danza se contempla, en primer término, dentro de la categoría de “enseñanzas artísticas”. Las “enseñanzas artísticas” enmarcadas dentro del apartado de “enseñanzas de régimen especial”, tienen como objetivo la formación artística y la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas o el diseño. En el caso de la danza, se regula la formación para la capacitación de los futuros profesionales de la danza. Esta formación queda distribuida en tres grados, grado elemental con una duración de cuatro años, grado medio con una duración de tres ciclos de dos años y el grado superior con una duración de cuatro años. Posteriormente se regulan los diferentes grados de formación de la danza, así como las enseñanzas mínimas que deben cumplir tales estudios: Grado elemental: Real Decreto 755/1992 de 26 de junio, Grado medio: Real Decreto 1254/1997 de 24 de julio de 1997, Grado superior: Real Decreto 1463/1999 de 17 de septiembre de 1999 (2). Con posterioridad, las diferentes Administraciones Autónomas, a través de los correspondientes Decretos han establecido los planes de estudio, las especialidades (generalmente danza clásica, danza española y danza contemporánea) los objetivos generales y específicos, los criterios de evaluación, las orientaciones pedagógicas y las normas específicas de acceso a dichos estudios.

Por otro lado, la LOGSE regula las “enseñanzas de régimen general” en las etapas infantil, primaria, secundaria, formación profesional y educación universitaria. Salvo en las dos últimas, en las demás etapas, la danza aparece de forma explícita o implícita dentro de áreas como la educación física, la música o la educación artística (3).

La danza también se oferta en muchos centros escolares públicos y privados como una actividad extraescolar conjuntamente con otras actividades de tipo cultural o deportivo.

Asimismo, en escuelas privadas o estudios privados de danza, podemos encontrar una importante oferta de cursos y cursillos de danza en diversas modalidades como son el clásico, el contemporáneo, los bailes de salón, etc.

A todo esto hay que añadir otras escuelas, generalmente dependientes de instituciones locales, Diputaciones o Consejerías de cultura de Gobiernos autónomos, que imparten y divulgan danzas de tipo tradicional y folclórico.

Como podemos ver, existe en la actualidad una extensa oferta de formación en danza, una formación que no sólo va dirigida a la profesionalización sino que abarca también otros ámbitos como son el recreativo o el educativo.

El objetivo de nuestro trabajo de investigación surge a partir de la constatación de que la danza, de una manera o de otra, está presente en las ofertas educativas actuales. Por un lado estaría la educación para la danza, la danza como un fin generalmente dentro del ámbito del arte, lo que implica la formación para aprender danza desde una perspectiva

profesional: formación de intérpretes (bailarines y bailarinas), formación de coreógrafos, formación de profesores de danza, formación de profesionales de otras áreas orientadas hacia la danza (médicos de la danza, fisioterapeutas, entrenadores físicos, psicólogos, gestores, etc.). Por otro lado la educación por medio de la danza, es decir, la danza como un medio al servicio de la educación. Este último aspecto es precisamente nuestro objeto de estudio en torno al cual girará nuestra investigación.

A partir de estas constataciones, nos hacemos una serie de preguntas: ¿podemos pensar que efectivamente la danza tiene validez pedagógica?, ¿cuál es la fundamentación pedagógica de la danza?.

Estas preguntas son el punto de partida que marcan a su vez el objetivo de esta tesis que queda enunciado de la siguiente manera: **pretendemos estudiar y analizar la danza para poder fundamentar su validez pedagógica en el marco de la educación actual.**

Fundamentar el valor pedagógico de la danza supone reconocer su potencial como experiencia educativa. Implica identificar en la danza una serie de valores que pueden favorecer el proceso educativo de las personas. Implica también tomar postura a favor de la danza como medio de la educación en general y de la educación física en particular.

2.2. MÉTODO

El método de todo trabajo de investigación debe ser considerado como el camino a seguir para la consecución del objetivo marcado.

El método que seguiremos en nuestro trabajo será de tipo cualitativo. Según Cohen y Manion (4), método es la gama de aproximaciones empleadas en la investigación educativa para reunir los datos que van a emplearse como base para la inferencia y la interpretación, para la explicación y la predicción.

En función del objetivo marcado para esta tesis, utilizaremos la metodología cualitativa, metodología que nos sitúa dentro del paradigma interpretativo. Para Cohen y Manion (5), el paradigma interpretativo se caracteriza por una mayor preocupación por el individuo, por entender el mundo subjetivo de la experiencia humana. Se centra en las acciones más que en los comportamientos, las acciones tienen sentido en tanto que nos permiten cerciorarnos de las intenciones del actor, de compartir su experiencia. La teoría es, según el paradigma interpretativo, una teoría emergente, se eleva desde las situaciones particulares, desde los datos generados por el propio acto de investigar.

Nuestra investigación encuadrada en el paradigma cualitativo o interpretativo. Se fundamenta en la hermenéutica ya que extraeremos nuestros datos fundamentalmente de la comprensión e interpretación de los textos escritos, textos que quedarán referenciados en las notas bibliográficas y en la bibliografía.

La hermenéutica tiene su origen etimológico en la palabra griega “hermeneia” que significa “expresión” o “interpretación”. Hermes es descrito por Homero como mensajero de los dioses y encargado de trasladar y traducir a un lenguaje comprensible la voluntad de los dioses (6).

Hans-Georg Gadamer, seguidor de Heidegger, es considerado como el fundador de la “neohermenéutica” o hermenéutica filosófica. Gadamer, lleva a cabo la reivindicación de la pretensión de la verdad y de la fundamentalidad de aquellas formas de experiencia como la estética, la ética o la lingüística, que no se someten al ideal del conocimiento metódico de la ciencia moderna. Esta reivindicación se apoya en la reflexión sobre la noción y el problema de la interpretación (7). Según Gadamer (8), la interpretación no es un acto complementario y posterior al de la comprensión. Comprender es siempre interpretar, pudiendo decirse que la interpretación es la forma explícita de la comprensión.

La labor hermenéutica se completa con la aplicación, que puede definirse como la referencia del sentido del texto al momento presente (9). En nuestro trabajo pretendemos ir conociendo las particularidades de la danza y de la educación actual a través de la lectura y la interpretación de textos escogidos, relacionando y aplicando las ideas entre sí para llegar a articular un discurso con el que completar nuestro objetivo. El método hermenéutico coloca al intérprete en una actitud abierta frente al texto, una actitud de expectación consciente de que no es un conocedor, sino un experimentador. No realiza una mera captación conceptual, sino un encuentro dialéctico con el significado del texto transmitido a través del lenguaje (10).

La selección, interpretación y aplicación de los contenidos de la metodología hermenéutica suponen una toma de postura frente al tema central de nuestro trabajo. Partimos de la base de la relación entre danza y educación, una vinculación que ya existe y a la que nos hemos referido anteriormente, pero que queremos fundamentar de manera teórica.

Hemos estructurado nuestra investigación en torno a dos ejes fundamentales, el primero la educación, el segundo la danza.

El primer paso ha consistido en estudiar la educación, su concepto, sus fines y sus medios. Es necesario también comprender la realidad educativa actual en función del análisis de las diferentes perspectivas educativas actuales. Aunque hemos partido de una concepción general de los medios de la educación, nos hemos centrado en analizar en profundidad dos de los medios que están implícitos en la danza, el movimiento corporal y el arte.

En el capítulo de la danza, hemos querido analizar los componentes expresivo y motriz de la misma, componentes que derivan de los medios de la educación estudiados en el capítulo precedente. Hemos dedicado un apartado especial sobre la danza en el pensamiento pedagógico. Nos ha parecido interesante estudiar el papel, que ha jugado la danza en la educación desde una perspectiva histórica. Creemos que tal estudio aporta nuevos datos que complementan esta tesis, datos que enriquecerán sin lugar a dudas la discusión final y la conclusión.

Nos hemos guiado en la consulta por uno de los centros formadores de danza más prestigiosos del continente, me refiero al Laban Center for Movement and Dance de Londres. El fundador de este centro de estudios, Rudolf Laban es considerado como el pionero de la danza educativa moderna y sus trabajos han marcado sin lugar a dudas la mayor parte de las concepciones educativas de la danza en la actualidad. De su importante centro de documentación hemos podido extraer una valiosa información sobre los autores más relevantes de la danza. Otros centros de documentación consultados son: biblioteca del Instituto Vasco de Educación Física, biblioteca del Instituto Nacional de Educación Física de Madrid, biblioteca de la Universidad del País Vasco, biblioteca de la Casa de la Cultura de Vitoria-Gasteiz. También hemos consultado otras bases de datos como el “sport discus”, “heracles” o “teseo” donde hemos encontrados investigaciones y artículos relacionados con nuestro objeto de estudio.

Los criterios que hemos seguido para la elección de las fuentes de información son:

- 1- Búsqueda de textos de autores de relevancia contrastada en el campo de la pedagogía y de la educación.
- 2- Textos de autores que hayan tenido una influencia clara en los planteamientos pedagógicos actuales, recogiendo diferentes perspectivas de la actualidad educativa.
- 3- Textos de autores enmarcados en tendencias renovadoras de la educación, como supuso, por ejemplo, el llamado movimiento de la Escuela Nueva. Sus principios y planteamientos aún siendo expuestos en la mitad del siglo XX son hoy todavía válidos ya que están basados en la actitud activa y comprometida de los agentes de la educación.

4- Dado el tratamiento de nuestro trabajo, nos hemos detenido también en textos de autores que reflexionan sobre el arte y la educación física como medios educativos.

5- Hemos indagado también en autores que estudian la danza desde campos diversos como la Historia, la Antropología y por supuesto, la Educación.

6- Por último la propia indagación científica a partir de las lecturas y sugerencias de autores.

No queremos dejar de mencionar dentro de este apartado de metodología nuestra propia situación profesional docente así como nuestra experiencia en el campo artístico de la danza como bailarín y como coreógrafo. Este aspecto no debe entenderse como una falta de objetividad en el trabajo, todos los datos sobre los que basamos nuestras conclusiones han sido recogidos rigurosamente de los autores consultados y las notas bibliográficas son prueba de ello. Nuestra situación afín al mundo de la educación y de la danza ha servido fundamentalmente para la toma de decisiones en el inicio de esta tesis, para el posicionamiento dentro de una determinada visión de la educación, para la intuición de unos posibles resultados y para la reflexión final en las conclusiones.

2.3. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

1.- Ministerio de Educación y Ciencia. LOGSE. Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema educativo.

2.- Posteriormente se regulan los diferentes grados de formación de la danza en tres Reales Decretos. Grado elemental: Real Decreto 755/1992 de 26 de junio, publicado en el BOE del 25 de julio de 1992. Grado medio: Real Decreto 1254/1997 de 24 de julio de 1997, publicado en el BOE del 4 de septiembre de 1997. Grado superior: Real Decreto 1463/1999 de 17 de septiembre de 1999, publicado en el BOE de 29 de septiembre de 1999.

3.- El Real Decreto 1330/1991 de 6 de septiembre de 1991, publicado en el BOE del 7 de septiembre de 1991, establece los aspectos básicos del currículo de Educación infantil. El Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio de 1991, publicado en el BOE del 26 de junio de 1991, establece los aspectos básicos del currículo de Educación primaria. . El Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio de 1991, publicado en el BOE del 26 de junio de 1991, establece los aspectos básicos del currículo de Educación secundaria.

4.- Cohen, L. y Manion, L. Métodos de investigación educativa. Pág. 71.

5.- Cohen, L. y Manion, L. Op. Cit. Págs. 67-73.

6.- Garagalza, L. Hermenéutica filosófica. En Ortiz Osés, A. y Lanceros, P. (Dir.) Diccionario de Hermenéutica. Págs. 252-263.

7.- Garagalza, L. Gadamer, Hans-Georg. En Ortiz Osés, A. y Lanceros, P. (Dir.) Diccionario de Hermenéutica. Pág. 211.

8.- Gadamer, H. G. Verdad y método. Págs. 378 y 379.

9.- Maceiras, M. y Treballe, J. La hermenéutica contemporánea. Pág. 70.

10.- Palmer, R. E. ¿Qué es la hermenéutica? . Pág. 259.

CAPITULO 3

La Educación

3.1. EN TORNO AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

“Educación” es un término polisémico, cuyo análisis pormenorizado presenta múltiples dificultades al referirse a una realidad humana compleja y por demás conflictiva. No pretendemos abarcarlo en su totalidad ya que la revisión terminológica de las palabras empleadas para su definición a lo largo de la historia, excedería en mucho las pretensiones del presente trabajo, pero sí nos interesa estudiarlo y acercarnos lo más posible a su comprensión y así valorar las implicaciones del mismo.

Según Castillejo (1), el estudio etimológico del concepto “educación” nos acerca a sus dos posibles raíces. Una, proveniente del verbo latino “educare” que significa “conducir a partir de”, se refiere a un proceso o cambio, una acción externa en la que uno influye sobre otro. La otra, basada en el verbo “educere”, que significa “hacer salir” o “extraer”, sin negar la influencia externa, insiste en que la acción pueda ser de uno mismo.

Este doble fundamento latino, plantea también una doble interpretación del término. Partiendo de la primera versión (educare), la educación consistiría en una acción externa al individuo que se pretende educar. Sería algo ajeno a él, a sus intereses y a su disposición. En el segundo caso, la acción, aunque originada por un impulso que pudiera ser externo, desencadena en el educando procesos internos conducentes a su propio perfeccionamiento. Este doble enfoque, marca lo que se ha considerado como

las dos formas antinómicas de educación desde el punto de vista de la dirección, a saber, la heteroeducación y la autoeducación.

Autores afines a las corrientes renovadoras del siglo XX, utilizaron este doble enfoque para diferenciar los planteamientos de la “educación nueva” (2), con respecto a los de la escuela tradicional (3).

Abundando en esta idea y para no quedarnos en una concepción meramente antagónica de estas dos versiones, hemos constatado los intentos de aglutinar estas dos ideas a priori irreconciliables, presentándolas como las dos caras de una misma moneda.

Sobre la necesaria complementación de algunas antinomias que se plantean al hablar del término educación, Mantovani dice: *“Las antinomias pedagógicas son de otra naturaleza. Tienen distinto alcance y más amplitud. No son lógicas ni dialécticas; son reales. Pertenecen a lo más concreto que tiene el ser humano, su vida plena. Significan la presencia de dos elementos opuestos que no se excluyen, pero en donde uno quiere preponderar”* (4).

Efectivamente parece ser que en la actualidad se está más cerca de un concepto integrador de la educación que abarque las dos interpretaciones.

Dentro de esta concepción integradora, citamos a Nassif que afirma: *“La educación es la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un estímulo, que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación).”* (5).

Continuando con este análisis conceptual de la educación, nos acogemos ahora al planteamiento de Ferrero, quien ve en dicho concepto dos implicaciones fundamentales, la educación como proceso y la educación como fenómeno (6).

3.1.1. La educación como proceso humano.

Ciertamente, en las definiciones expuestas por muchos autores, encontramos el término “proceso”. Este concepto aclara la dimensión temporal de la educación ya que no se la puede considerar como algo que ocurra puntualmente, sino que sucede durante un periodo de tiempo y mantiene una coherencia lineal. Este periodo de tiempo abarca desde el nacimiento hasta la muerte del ser humano (7). Sería por tanto, un proceso vital.

Las nuevas ideas educativas, parecen estar de acuerdo en no restringir el proceso de educación a la etapa escolar (8). Si tenemos en cuenta que la sociedad actual plantea cada vez más cambios, fundamentalmente de tipo tecnológico, y que cada vez el ambiente donde nos movemos se hace más y más complejo, no parece aventurado decir que el ser humano necesita estar en un proceso educativo-formativo a lo largo de toda su vida. Esto es, en un proceso de educación permanente.

El calificativo de “permanente” aplicado a la educación comenzó a utilizarse a principios del siglo XX para dar respuesta a la necesidad anteriormente expuesta. Hoy la pedagogía social tiene muy en cuenta la importancia de la “educación permanente” (9). Muchos autores la consideran de gran valor para la formación integral del ser humano. Citando a Ferrero *“la educación permanente aparece concebida y presentada como un importante factor de regeneración humana.”* (10).

Pero más allá de la mera consideración de una educación para personas adultas que cubra aspectos básicos, ocupacionales o socio-culturales, la “educación permanente” se entiende como un todo, un proyecto global que abarca tanto el sistema educativo establecido como a otros sistemas formativos que la sociedad plantea al margen de éste (11).

Como dice Faure, parece ser que la evolución social, económica y cultural de la sociedad actual, obliga al ser humano moderno a adaptarse a nuevas exigencias a la vez que se perfecciona y contribuye a su propio desarrollo. Además, y según el mismo autor, el futuro de la educación, pasa porque ésta sea “universalizada y continua” *“...constituyendo un conjunto en el que todos los sectores estén estructuralmente integrados.”* (12).

El proceso educativo hace referencia siempre a un antes y a un después, a un punto de partida y a unos objetivos a conseguir. También hace referencia a una intervención del agente educador a través de unos métodos y unos contenidos. Nassif nos ha orientado en esta afirmación cuando dice concebir tal proceso como: *“... la configuración del individuo y del grupo que resulta de la acción educativa organizada o que es estimulada por ella. O, también, como el proceso en cuyo transcurso se configura o se despliega la vida humana, individual y grupal, conforme a fines preestablecidos y mediante el empleo de contenidos y de métodos encauzados por esos fines.”* (13).

De esta definición se despliegan varias ideas importantes. La primera sería el fin último de la educación que en clave idealista es la configuración humana. La segunda, que todo proceso educativo debe ser un proceso intencionado, consciente y programado.

Sobre la primera cuestión Kant, en su texto sobre la pedagogía, afirma que el fin de la educación es la humanidad. Si existe algo que diferencia realmente al ser humano del animal, esto es su capacidad de ser educado. Recordemos la manera en que el autor se expresa al respecto: *“El hombre es la única criatura que ha de ser educada.”*; *“Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser.”*; *“El género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad.”* (14).

Con respecto a este proceso de humanización o camino para llegar a ser “persona”, Mantovani dice: *“Educación es formación del hombre y, por tanto, de su ser primariamente psicofísico, es decir, individualidad psicobiológica, y más tarde ser individual que ingresa a los distintos campos de la vida social y de la cultura para devenir persona, que es el hombre convertido en ser auténticamente “humano”.* (15).

Podemos destacar otras definiciones donde se resalta la idea de proceso para llegar a ser persona, así Castillejo afirma: *“La educación es un proceso de integración personal de la cultura, que posibilita proyectar y realizar la vida más plenamente dentro de la comunidad con espíritu creativo.”* (16).

La referencia al ser humano como persona debe interpretarse, tal como lo indica García Hoz (17), como un modo de destacar al sujeto de entre la comunidad, no es simplemente un organismo que reacciona ante estímulos externos sino, principalmente, un ser activo que explora y cambia el mundo que le rodea. La persona es un sujeto con rasgos propios, que se siente obligado y comprometido por sus posibilidades personales y que

se ennoblece de vivir como tal. La singularidad, la autonomía y la apertura son aspectos constitutivos de la persona. La singularidad se manifiesta en la originalidad y la creatividad del sujeto, la autonomía que se refleja en la libertad de iniciativa, elección y aceptación y por último la apertura al mundo a través de la comunicación.

La educación es también proceso, porque en su transcurso se van dando una serie de cambios en el individuo que va a ser educado. Estos cambios, fruto de la adquisición de diferentes aprendizajes, deben estar previstos y deben ser escalonados a través de programaciones o estructuraciones de las diferentes acciones formativas. Tenemos también en cuenta las distinciones sobre los diferentes tipos de educación; 1) educación “formal”, aquella que se realiza de forma consciente y previamente estructurada dentro de un marco escolar, 2) “no formal” aquella realizada de forma consciente y estructurada pero fuera del marco de la institución escolar y 3) la “informal” en la que se incluyen aquellos procesos educativos que se producen sin que hayan sido conformados a partir de intervenciones pedagógicas previstas o intencionadas, a este tipo de educación también se le conoce con nombres como “educación difusa”, “educación cósmica”, “educación refleja”, “educación espontánea”, “educación funcional” o “educación asistémica”.⁽¹⁸⁾.

De la estructuración y sistematización del proceso educativo se encarga la “tecnología educacional” ó, por utilizar otro término, “la pedagogía tecnológica”⁽¹⁹⁾.

La educación queda entonces definida por ser un factor intencionado, planificado, en definitiva pensado conscientemente. Dentro de esta estructura del proceso educativo, Fernández y Sarramona, distinguen los siguientes elementos: 1) planteamiento de los

objetivos, 2) planificación del proceso -contenidos, actividades, materiales, incentivos y evaluación - y 3) constatación del grado de consecución de los objetivos previstos (20).

3.1.2. La educación como fenómeno humano

Tres son, según Ferrero (21), los fenómenos básicos que han tenido presencia constante, desde los primeros momentos, en todos los estadios y civilizaciones del ser humano:

- 1) La “comunicación”
- 2) El intento de “influir sobre los demás”.
- 3) Las “valoraciones” del grupo sobre otros como norma reguladora.

Continúa el autor afirmando que estos tres hechos permanentes de la humanidad constituyen lo que él entiende de manera sustancial por “educación” en el sentido más amplio.

Castillejo (22) encuentra en el fenómeno educativo las siguientes características: perfección, contacto-influencia humana, intencionalidad-sistematización, integridad y autonomía-creatividad. La idea de perfección determina la procedencia imperfecta del ser humano y la necesidad de iniciarse un proceso de desarrollo y mejora de las circunstancias humanas. En el momento en que hay que determinar en qué consiste la perfección es cuando los grandes interrogantes vitales y existenciales pasan al campo de la educación. Es entonces cuando se abre el debate del ideal de ser humano. La educación es privativa del hombre, y se basa en el contacto humano, la influencia humana esta en la raíz misma del fenómeno educativo. Este fenómeno debe ser un acto consciente, regido por la razón y por la voluntariedad, además, la intencionalidad distingue a la educación del mero acontecer biológico y social. La integridad de la

educación radica en la contemplación de todas las dimensiones humanas de las múltiples manifestaciones de su persona, singular e irrepetible. La autonomía y la creatividad del sujeto son manifestaciones permanentes de su originalidad y también de su singularidad.

La idea de contacto humano nos parece interesante ya que nos llevaría a reflexionar sobre la necesidad de la presencia en el acto educativo. Nos referimos a la cada vez más habitual circunstancia de la educación a distancia y educación a través de las nuevas tecnologías en las que la relación entre educando y educador se produce por medios artificiales. Tal circunstancia amplía sin duda las posibilidades educativas, pero al mismo tiempo plantea un alejamiento de la sustancia de la relación directa persona a persona, en definitiva del contacto físico. La presencia física permite intercambiar señales de múltiples canales, no solo el verbal, y es un factor sin duda condicionante del tipo de comunicación.

Este planteamiento coincide de alguna manera con lo que Savater expone al decir que la educación es ante todo una relación entre humanos. Una relación comunicativa de influencias y valoraciones (23).

Del mismo modo plantea Sanvisens su visión sobre la educación: “*Llamamos educación a un hecho humano y social que se manifiesta como transmisión comunicativa de unas personas a otras, proporcionándoles ideas, saberes, habilidades, normas y pautas de conocimiento y de conducta.*” (24).

Sarramona (25), a la hora de acercarse a la comprensión del concepto de educación, sintetiza las ideas más comunes en diversas propuestas definitorias, destacando las siguientes:

- Un proceso de humanización
- Acción dinámica del sujeto educando con otros sujetos y con su entorno.
- Se lleva a cabo de acuerdo a una escala de valores
- Proporciona la base de la integración social de los individuos
- Constituye una dimensión básica de la cultura y garantiza la supervivencia de ésta.
- Se trata de un proceso permanentemente inacabado.

3.1.3. La educatividad

En relación con el esquema planteado anteriormente sobre los elementos del proceso educativo, nos centraremos en aquellos que consideramos claves para el planteamiento de esta tesis, estos son, los contenidos educativos y las actividades.

En primer lugar cabe plantearse dos preguntas claves: por un lado, ¿qué es lo que hace que un contenido o una actividad sea educativa?, y, por otro lado, ¿qué contenidos o actividades son más adecuados desde un punto de vista educativo?.

Son sin duda dos cuestiones claves del proceso educativo, cuestiones complejas a las que intuimos que no es fácil dar respuesta. Es también una cuestión clave en esta tesis ya que, si pretendemos ver las posibilidades pedagógicas de una actividad como la danza, deberemos conocer cuáles son los rasgos que determinan que una actividad o contenido sea o no sea “educativo”.

Comenzaremos nuestro análisis teniendo en cuenta el término “educatividad”.

Sáez Carreras en el Diccionario de las Ciencias de la Educación (26) nos dice que educativo es: “*La facticidad del hecho educador o acción educativa*”, en oposición al saber sistematizado, lo educativo es la realización y puesta en práctica de lo pedagógico.

Para Castillejo (27) este término hace referencia a la capacidad de ayuda al proceso educativo. Esta ayuda debe cumplir una serie de requisitos como son la intencionalidad y el conocimiento del fin. La categoría de educativo radica fundamentalmente en el ser humano educador pero también puede extenderse a las instituciones educativas, al ambiente, a los contenidos didácticos, a los instrumentos o materiales, a los actos humanos y en definitiva a aquellas actividades integradas intencionalmente en el proceso educativo.

Desde el planteamiento de los contenidos y las actividades, Nassif expresa lo siguiente: “*tendrán mayor o menor energía educadora o educatividad, en tanto son más o menos evidentes y transmisibles los valores que las respaldan*” (28). Este planteamiento nos lleva inexorablemente a ligar los contenidos y las actividades al desarrollo de valores deseables desde el punto de vista social y cultural, éstos son en cierta medida los fines educativos.

Según Dewey (29), la idea de que algunos materiales o métodos poseen valor educativo en y por sí mismo fue la razón por la que la educación tradicional redujo el material de educación a una especie de “dieta predigerida”. Es necesario reflexionar sobre este aspecto ya que no existe nada que tenga un valor educativo en abstracto. Lo

verdaderamente educativo son aquellas experiencias que facilitan nuevos y posteriores aprendizajes más evolucionados.

El término “experiencia educativa”, se comenzó a emplear a partir de los planteamientos de la “escuela nueva” para designar a las actividades del proceso educativo que tiene un contenido y un sentido pedagógicamente deseado. Nassif nos explica que dicho término tiende a ser utilizado en los planteamientos pedagógicos más modernos ya que aúna la idea de “contenido” con la idea de “actividad” (30).

El valor o la validez pedagógica de un contenido o de una actividad pueden tener según Dewey (31) una doble consideración. Por un lado el valor intrínseco que se refiere a la aptitud propia, algo es valioso por sí mismo, la literatura o las bellas artes son de valor peculiar porque representan la apreciación mediante la selección y la concentración, el interés para el alumno sobre un tema determinado puede ser una pista importante. En segundo lugar el valor instrumental que implica que algo se estudia por algún fin más allá de sí mismo. La reflexión sobre el valor intrínseco e instrumental no debe hacer pensar en un antagonismo sino que ambos deben ser las dos caras de la misma moneda, cualquier actividad o contenido que quiera ser utilizado como instrumento, ha de haber sido apreciado anteriormente por sus valores intrínsecos ya que de no ser así, perderán algo de su capacidad como recurso para otros fines.

Dewey, explica el doble sentido de la experiencia educativa. Dice que tiene que poseer una atracción, un interés por parte del alumno, pero también debe estar correctamente distribuida dentro del proceso educativo para favorecer posteriores experiencias, deben

asegurarse la continuidad y la interacción entre las experiencias educativas. Este sería el elemento “progresivo” de su teoría (32).

El punto de partida de lo que hemos considerado como “experiencia educativa” podemos encontrarlo en la teoría pedagógica de Rousseau para el que tal experiencia cobra un valor significativo. El autor en su texto *“Emilio o de la educación”* ya argumentaba la importancia de la experiencia y la vivencia. *“Mientras sus órganos delicados y flexibles se pueden ajustar sobre los cuerpos en que deben actuar, y mientras sus sentidos todavía puros están exentos de ilusiones, es el momento de ejercitar unos y otros en las funciones que le son propias, y de aprender a conocer las relaciones sensibles que las cosas tienen con nosotros. Como lo que entra en el entendimiento humano viene a través de los sentidos, la primera razón del hombre es una razón sensitiva, la cual sirve de base a la razón intelectual, y de este modo nuestros primeros maestros de filosofía son nuestros pies, nuestras manos, nuestros ojos.”* (33).

A partir de este autor encontramos un buen número de planteamientos pedagógicos que consideran a la educación como un verdadero acto de experiencia personal, una verdadera “praxis” basada en la búsqueda del alumno, ayudado por el maestro y que se contraponen a una educación a través de contenidos impuestos desde fuera y sin tener en cuenta el propio sujeto. Citaremos como relevantes las investigaciones de María Montessori sobre las condiciones ambientales, el mobiliario y los objetos para propiciar el interés y la actividad del niño; Cousinet por su método basado en la formación espontánea de grupos de trabajo pasando por los representantes de la llamada escuela activa (34), la cual se caracterizó por una atención especial a la experiencia práctica del alumno como forma de adquirir conocimientos y que se podría enlazar con una

concepción educativa actual basada en el razonamiento práctico interesado en la interpretación, la comprensión y la justificación a través de la comunicación y el diálogo entre educador y educando; esta perspectiva comunicativa de la educación será tratada más adelante.

Parece ser entonces que lo más destacable e importante al hablar de “educatividad” no está en lo que se enseña sino en el efecto que producen esos aprendizajes. En este sentido Savater también nos dice que lo importante en la educación no son los contenidos o los aprendizajes, sino que lo verdaderamente valioso e importante es el carácter humano del proceso educativo, la relación de enseñanza-aprendizaje que se produce entre educador y educando. Una relación entre seres humanos cuyo fin es el de ser más “humanos”. Dice el autor: *“Antes que nada, la educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables.”*; *“...el hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquier conocimiento concreto.”* (35).

Esta reflexión nos llevaría una vez más a considerar el proceso de intercomunicación como el aspecto verdaderamente importante del proceso educativo.

En otra línea menos filosófica pero interesante también por la estructuración que establece, Fernández y Sarramona (36), nos describen una clasificación de las actividades del proceso educativo. Las agrupan en los siguientes apartados:

A) Actividades matemáticas, abarcan las actividades numéricas, las reflexiones para la resolución de problemas, las demostraciones y las relaciones lógico-matemáticas.

- B) Actividades verbales, son las actividades de comprensión y expresión lingüística.
- C) Actividades plásticas, donde se incluirían todas las actividades que signifiquen una manifestación de la capacidad de expresión y comprensión plástica. Estas tienen dos finalidades principales, una la de servir de expresión de la vida afectiva, constituyendo una forma de comunicación con los demás. La otra finalidad sería la de auxiliar a la vida intelectual a clarificar conceptos y materializar ideas a través de la imagen.
- D) Actividades dinámicas, cuyo elemento característico estriba en que se realizan a través del movimiento corporal.
- E) Actividades de experiencia directa, que serían otras actividades en las que se busca un desplazamiento para vivenciar directamente las diferentes realidades a estudiar.

Resaltando las ideas más importantes de lo visto hasta ahora, tenemos que la educación sería un proceso permanente de humanización a través del desarrollo del individuo y de una progresiva culturización y socialización. Tal proceso de humanización está mediatizado por una serie de experiencias educativas que implican tanto al educando como al educador en un continuo interactivo basado en la comunicación con los demás y con el entorno. El origen de las “experiencias educativas” puede ser de carácter involuntario como la educación cósmica o de origen voluntario a través de una estructuración programada de las mismas. Las experiencias educativas pueden tener un valor educativo intrínseco o de carácter instrumental.

Una vez expuestos los aspectos básicos del concepto de educación, y para dar una mejor y más amplia visión de la misma, vamos a proceder a exponer brevemente las teorías más significativas que sobre la educación existen, haciendo especial mención a las teorías más actuales.

3.1.4. Teorías sobre la educación

La idea de perfección del ser humano como característica del fenómeno educativo, nos lleva a plantearnos necesariamente las concepciones más importantes que sobre tal circunstancia se han venido dando. En este sentido se hace imprescindible una referencia a las diversas teorías de la educación. En la primera parte de nuestra exposición tomaré el análisis sucinto que expone el profesor Petrus (37), teniendo en cuenta que en dicho análisis prevalecen las teorías más importantes, desde las clásicas hasta las que podemos denominar como teorías actuales de la educación.

La Teoría humanista, se define por centrar su objetivo en desarrollar todo lo humano, en despertar la valoración de su propio yo. Toma pues al ser humano como fin y valor supremo de la educación, queriendo formar un ser humano armónico, cívico, formado física y socialmente, intelectualmente dotado, elocuente y poético.

La Teoría realista, afirma la primacía de lo real sobre lo irreal, distingue entre la realidad que cada uno puede interpretar y la realidad “per se”. Para el conocimiento de esa realidad se utiliza el método inductivo experimental. Autores como Vives, Rabelais, Montaigne, Elyot... defienden una cultura práctica, un conocimiento más real del ser humano. Se revaloriza la educación y la salud corporal. Se trata de humanizar al ser humano a través de una educación integral.

La Teoría empírica, supone para muchos el nacimiento de la pedagogía moderna.

En cierta medida esta teoría es fruto del desarrollo de los principios realistas florecientes en la época anterior. Sus planteamientos parten de la confianza en que el ser humano puede alcanzar un conocimiento exacto del mundo. El conocimiento y la inteligencia se

desarrollan a partir de la información que llega a través de los sentidos; una mente aislada de la naturaleza no posee recurso alguno para conocer. El pensamiento pedagógico basado en esta teoría tiene como representantes a Bacon, Ratke, Comenio o Locke. Se aboga por una confianza absoluta en el método empírico por una educación vital y liberal donde la observación supla a la memoria.

La Teoría racionalista se ubica, junto con la empírica, a lo largo del siglo XVII.

En esta teoría, la razón es el núcleo primordial del ser humano, por lo que se convierte en la principal actividad educativa. Autores como Descartes, Spinoza y Malebranche, influyeron decisivamente en los planteamientos pedagógicos de la época. Como objetivo fundamental puede decirse que estaría el desarrollo de la capacitación para pensar y comparar los razonamientos a través de la metódica duda crítica y del juicio crítico. En suma, una educación de la razón típicamente humana.

La Teoría naturalista, se presenta como una crítica al pensamiento racionalista. Contra la veneración a la razón, expone la necesidad de volver al sentimiento, a lo natural, a lo espontáneo y personal. Rechazando la existencia de lo sobrenatural, no reconoce otra realidad que no sea la naturaleza misma. La educación, dentro de esta doctrina, tiene por finalidad la consecución de un “ser humano natural”. El ser humano es bueno por naturaleza y hay que dejar que la naturaleza obre libremente en la educación del individuo. Por lo tanto el objetivo es hacer madurar la individualidad a través de un absoluto respeto a la psicología de cada alumno. Aunque se han dado diversas formulaciones “naturales” de la educación a lo largo de toda la historia, se considera a Rousseau y a su doctrina como las claves de este pensamiento.

La Teoría idealista, concibe la educación como una creación libre del propio espíritu en busca de una conciencia moral. Representantes de esta teoría estarían, Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Richter, Gentile, así como Pestalozzi y Froebel. Kant ve en la educación un fin ético, es decir, educar para el bien y el deber como valores deseados por sí mismos.

La Teoría positivista, se fundamenta en los hechos del mundo exterior percibidos por los sentidos, rechazando cualquier otro tipo de conocimiento que no venga de mano de la experimentación. Su principal influencia en la educación es su consideración científica, su empeño por conocer los fundamentos de la convivencia social, dando pie a la evolución de la formación en las áreas biológicas, sociológicas y psicológicas.

La Teoría sociológica, surgió en torno a los estudios positivos para conocer las leyes que regulan los hechos sociales. Desde este paradigma, la educación es concebida como un proceso de integración a unas normas, a unos valores, a la cultura del grupo social adulto. Educar es sinónimo de socializar. El fin de la educación es preparar al ser humano para la vida social, porque no se concibe su individualidad fuera de ella. Autores representativos de esta corriente pedagógica son Natorp, Durkheim, Dewey, Diesterweg, entre otros.

La Teoría individualista, frente a la teoría anterior, aboga por considerar la individualidad como el valor supremo al cual deben supeditarse las instituciones sociales y el Estado. La individualidad es lo propio de cada ser humano, aquello que lo distingue cualitativa y cuantitativamente de los demás. Por eso la educación debe tener en cuenta esa individualidad y formarla como tal, respetando sus condiciones y

características. El objetivo es permitir el pleno y libre desarrollo de aquello que es peculiar del educando. Son representantes de esta teoría Bouchet, el sistema Winetka, el Plan Dalton o el sistema Mannheim.

La Teoría personalista, surge como una síntesis entre las dos teorías anteriores. Otorga primacía a la persona por encima del individuo y a los mecanismos sociológicos. Se entiende la educación como un proceso tanto de asimilación cultural como de separación individual. Se pretende estimular al sujeto para que perfeccione la capacidad de dirigir su propia vida participando, con sus peculiaridades en la vida comunitaria.

Esta teoría educativa se apoya en la consideración del ser humano como persona es decir, un ser escudriñador y activo que explora y cambia el mundo que le rodea.

Representantes de esta teoría son Faure y García Hoz.

Las Teorías libertarias, aparecieron a lo largo de la segunda mitad del siglo XX en torno a la idea de "*libertad en educación*". Los supuestos antropológicos que sirven de base a estas teorías son de muy diversa índole. La libertad es el fin y el medio y desde ese ambiente libertario deben surgir las construcciones de la verdadera personalidad individual y social.

Actualmente se conciben según Colom (38) tres teorías o paradigmas educativos: el paradigma conductista o tecnológico, el crítico y el hermenéutico.

El paradigma tecnológico de la educación utiliza la teoría de los sistemas como instrumento para desarrollar un discurso materialista de la ciencia y presenta a la educación como objeto de conocimiento racional (39). La teoría general de los sistemas

fue concebida por Ludwing von Bertalanffy. Esta teoría supone una nueva ciencia que sistematiza el paralelismo de principios cognoscitivos generales en diferentes campos de la actividad científica y social del ser humano (40). Según Colom (41) la teoría general de los sistemas (TGS), toma carta de naturaleza a finales de los años setenta, presentándose como un constructo explicativo de la realidad, permitiendo explicar los fenómenos sociales bajo presupuestos objetivos y por tanto con una mayor apoyatura científica. Entiende un sistema como un conjunto de elementos en relación absolutamente formalizada y matemática. La teoría de la educación postmoderna basada en este concepto de sistema, permite estructurar y sistematizar el proceso educativo, da una explicación científica de la educación sin referirse a los fines últimos, a los valores morales propios del hombre y de la sociedad ilustrada moderna. A nivel práctico se basa en las nuevas tecnologías de la información como elemento básico del desarrollo del saber y, este saber, al fundamentarse a la comunicación informativa, se reduce al conocimiento de los nuevos lenguajes (cibernéticos, algebraicos, etc.).

La perspectiva crítica o comunicativa de la educación se ubica dentro de las llamadas “teorías críticas” (42). El modelo comunicativo recoge las aportaciones más recientes de las ciencias sociales como la teoría de la acción comunicativa de Habermas y la teoría de la radicalización de la modernidad (A. Giddens). Pone énfasis en el diálogo, en el proceso de construcción y adquisición del conocimiento más que en los resultados del aprendizaje. La escuela, esfera pública y democrática, se convierte en foro donde se debaten los temas de más interés haciéndose eco también de los movimientos críticos (distintos a los oficiales). Los estudiantes así pueden construir la realidad desde la diversidad de los mensajes.

La perspectiva comunicativa de la educación trata de superar las desigualdades generadas por el modelo dual de la sociedad de la información mediante actitudes críticas y transformadoras que desarrollen teorías y prácticas comunicativas. No existen imposiciones sino consenso fruto de la participación desde posiciones de poder desiguales (43).

Frente al positivismo dominante de la ciencia y a la lógica de la racionalidad instrumental, Carr (44) plantea una educación crítica que reestablezca las condiciones que fomenten el diálogo y los debates racionales compartidos. Para el autor, la educación actual está infectada por una infatigable extensión de la lógica de la racionalidad y la democracia se entiende como un sistema de gerencia política más que como una forma distintiva de vida social. Frente a esto, aboga por una teoría e investigación educativa enraizada en valores intelectuales y principios democráticos. Carr afirma que el objetivo de una ciencia de la educación crítica es mejorar la racionalidad de la educación, lo que permitirá que los practicantes mejoren por ellos mismos su práctica. El discurso que emplea es un discurso práctico, éticamente informado y los resultados de ese discurso será un juicio práctico sobre cómo actuar educativamente en una situación específica. Los valores no pueden separarse de la educación ni de la investigación educativa ya que ésta debe apoyarse en algunos valores y rebajar otros. El pensamiento educativo crítico requiere de la conciencia histórica, cualquier intento de examinar el futuro de la teoría educacional debe pasar por la reinterpretación del pasado.

Para Giroux (45), existe una clara ruptura entre modernidad y postmodernidad en algunos autores críticos de la educación, sin embargo, en su discurso crítico, el autor piensa

que la postmodernidad es relevante en cuanto pueda formar parte de un proyecto político amplio en el que las relaciones entre modernidad y postmodernidad sean dialécticas, dialogantes y críticas. En una pedagogía postmoderna los términos de identidad y producción de nuevos mapas de significado, debe partir de nuevas prácticas culturales híbridas, interactuando de forma diferente según la raza, la clase, el género y la orientación sexual. El lenguaje sirve para distinguir entre las relaciones que comportan violencia y las que promocionan culturas públicas, diversas y democráticas. La pedagogía como práctica cultural crítica, necesita abrir nuevos espacios en los que los estudiantes experimenten y definan sus producciones culturales. Los educadores y los estudiantes deben construir conjuntamente el conocimiento a través del análisis de las narrativas dominantes y de las narrativas de ruptura. La pedagogía postmoderna debe ir más allá de una mera redefinición del currículum y de una incorporación de tecnologías informacionales, se debe además afirmar una política que construya en la relación entre autoridad, ética y poder central, una sociedad más abierta y radicalmente democrática.

También desde una concepción crítica con el discurso posmoderno, donde se pretende que las transformaciones sean guiadas por las leyes del mercado, Freire propone una nueva pedagogía crítica basada en la dialogicidad que transforme las dificultades en posibilidades. Según Freire ⁽⁴⁶⁾ la perspectiva neoliberal refuerza la pseudoneutralidad de la práctica educativa, reduciéndola a la mera transferencia de contenidos sin exigir su comprensión. La separación ideológica entre texto y contexto implica *una castración epistemológica de los educandos*. Propone una educación crítica desveladora, el proceso de enseñar supone un ejercicio de percepción crítica, desafiar (curiosidad epistemológica) al educando a aprehender el objeto para aprenderlo en sus relaciones.

Freire (47) defiende la unidad en la diversidad aunque las diferencias entre personas, grupos o etnias planteen una mayor dificultad. Estas diferencias se salvarán si el objetivo es común y si se establece la práctica dialógica como práctica fundamental de la naturaleza humana y de la democracia. Al conocimiento se llega por la dialogicidad, comunicación e intercomunicación entre sujetos caracterizada por la curiosidad, la inquietud, madurez, aventura de espíritu, seguridad en el preguntar y seriedad en la respuesta (48).

La perspectiva hermenéutica. Según exponen Bernabeu y Colom (49) la tradición hermenéutica, en la que se sustenta esta perspectiva, pretende una verdadera comprensión humana. Frente al positivismo, que considera únicamente las experiencias basadas en el método científico natural, se pretende dotar a las ciencias humanas de un estatuto científico propio. El método adecuado para captar el mundo intencional humano es la comprensión. En Gadamer la comprensión descansa en el sentido compartido de una tradición cultural, tomando un giro lingüístico ya que toda hermenéutica transcurre en el lenguaje.

Para Gadamer (50) “la educación es educarse”, es decir, lo importante es despertar en el educando la capacidad de saber a través de su propia actividad. El punto fuerte de la educación es la convivencia humana y ésta se fundamenta en la comunicación. Lo importante desde el punto de vista educativo es la formación de la capacidad de comunicación, ser capaz de contestar cuando se nos pregunta y ser, a su vez, capaz de hacer preguntas y recibir respuestas.

El fenómeno educativo es considerado como un fenómeno vital, personal y cultural, subjetivo e interactivo, con variabilidad y en el que el contexto cobra gran importancia.

El currículo, fundamentado en los intereses, es integrador y flexible con una definición informal de roles y funciones. El docente asume el papel de líder, busca la comprensión y el trato personal sin dejar de dar importancia a la comunidad. La investigación educativa es intencional y gobernada por reglas, contextual e interpretativa y busca conocimientos no prescriptivos (51).

Nuevas perspectivas en teoría de la educación.

Según expone Colom (52), tras la modernidad en la cultura emanada de las nuevas tecnologías, las certidumbres han desaparecido, no hay absolutos por lo tanto tampoco hay certezas y las verdades han perdido valor. Hoy en día en las ciencias humanosociales, no se especifica la innovación ya que produce inestabilidad, no se especifica el movimiento porque provoca incertidumbre y se niega la complejidad porque es indefinida y no puede ser abordada con los criterios analíticos propios de la modernidad. En la actualidad la pedagogía entiende erróneamente la realidad educativa desde supuestos pre-pensados que nada tienen que ver con la realidad. Precisamente para abordar el conocimiento social y educativo, el autor cree que es necesario, precisamente dar cuenta de la innovación del movimiento y de la complejidad, postulados estos contrarios a la intelectualidad educativa actual. El discurso sobre la educación hoy debe conjugar la complejidad y el desorden, debe huir de explicaciones simples y del orden portador de certezas. Nos encontramos ante una situación caótica porque la complejidad creciente y descontrolada acrecienta los niveles de incertidumbre y es imposible conocer sus variables y componentes. Así pues, el caos,

sinónimo de complejo, se presenta como el nuevo fundamento de la teoría de la educación.

El origen de la teoría del caos se encuentra en el estudio de los modelos predictivos de carácter meteorológico, estudia sistemas que contravienen el principio de sentido común y estudia los procesos por medio de sus relaciones internas y por las relaciones que entabla con su externalidad (53).

Un ejemplo de las posibilidades pedagógicas de la teoría del caos nos la muestra Macpherson (54) al considerar las diferentes orientaciones del currículum como “atractores extraños” (“atractor” se considera a aquel punto extraño que ejerce una atracción especial sobre un sistema y que determina su configuración). Pone el ejemplo del atractor científico o el neomarxista entre otros.

En opinión de Colom (55), la educación puede configurarse teóricamente desde posicionamientos propios de la teoría del caos, reflejándose en una serie de aspectos. En primer lugar, en la esencia de la educación se encuentra la dialéctica orden-desorden, por lo que puede afirmarse que es contradictoriamente caótica. Al igual que en los sistemas caóticos, la complejidad del sistema educativo viene dada por la gran variedad de relaciones entre sus componentes (profesores, alumnos, administradores, padres, etc.). El posibilismo educativo también puede contemplarse desde una perspectiva caótica ya que el desarrollo de las capacidades perceptivas, cognitivas y conductuales se convierten en atractores de las dinámicas que la propia educación promueve. También son destacables las diferentes situaciones de partida del proceso educativo así como las diferencias entre escuelas públicas y privadas. La repetición de los mismos

problemas con los que se encuentran los profesores año tras año, supone pensar en la existencia de “fractales educativos” (“fractales” son formas o estructuras del sistema caótico que, independientemente al nivel que se observe, tienden a repetirse). El comportamiento humano y especialmente la violencia que se da en la escuela también puede ser explicado desde la teoría del caos a través de su concepción de “estructuras disipativas” (sistemas que consumen mucha energía e informaciones para mantener su nivel de complejidad y que se muestran sensibles a los cambios ambientales). En contra de las teorías constructivistas y conductistas, el aprendizaje “caótico” es un aprendizaje plural y complejo, grupal y comunitario a través de múltiples vías de información. El currículum, como hemos visto anteriormente también puede ser considerado desde esta perspectiva. Por último, se destaca la aplicación de la teoría del caos para la solución de problemas de organización y administración educativa.

Estos planteamientos, suponen una verdadera revolución en el ámbito de la teoría y de la concepción educativa por los cambios que originan en su propia estructura conceptual. Desde esta perspectiva se define la realidad de la educación como un *fenómeno irreversible en lo temporal, de alta complejidad, en absoluto lineal, con diferencias significativas en su punto de partida, impredecible, de alta contingencia, continuamente estructurante y por estructurar, dinámico y en definitiva caótico* (56).

Según esta perspectiva, es necesaria una reformulación educativa fundamentada en la innovación, en la participación y en la interactividad del saber actual. Es necesario educar para el caos, para la complejidad, contemplando tanto los procesos virtuales como aquellos subvertidores de la lógica y de lo establecido, es decir virtualidad (educación red o hipertextual) y creatividad. Virtualidad y creatividad son elementos

necesarios para educar en lo aleatorio, en lo imprevisible (orden-desorden) y en lo complejo para que sea el sujeto quien cree sus propios órdenes.

3.2. FINES DE LA EDUCACIÓN

Basándonos en lo expuesto en el punto anterior, el proceso educativo tiene sentido si se acepta el transcurso, la evolución desde un punto inicial a otro final, una dirección marcada por unas metas que hay que conseguir.

El problema teleológico ha suscitado y suscita un interesante debate entre los pensadores de la educación. Desde tiempos remotos ya se apreció su importancia por entender que representaba los frutos de la educación, siendo además, la forma de constatar la validez del proceso, convirtiéndose en verdadero regulador de la acción educativa.

La exposición de los fines de la educación, siempre ha estado mediatizada por las diferentes concepciones de ser humano y de sociedad relativas fundamentalmente a los momentos históricos. En nuestro trabajo aunque podamos referirnos puntualmente a algunos aspectos históricos, nos centraremos en el análisis actual del problema teleológico.

A la hora de plantearse el estudio de los fines de la educación, es necesario tener en cuenta una serie de aspectos fundamentales. En Primer lugar, parece lógico preguntarse si resulta necesaria la existencia de unos fines. Ante esta cuestión, la mayoría de los autores están de acuerdo en aceptar la necesidad de su existencia, los puntos de

desacuerdo aparecen en el momento de establecer qué fines son los adecuados e incluso, en las interpretaciones de los mismos.

Según Nassif⁽⁵⁷⁾, existió un acuerdo casi “sagrado” sobre la naturaleza y direccionalidad a la hora de plantear los fines de la educación hasta la aparición de Rousseau. Según este autor, los planteamientos de Rousseau provocaron un “revuelo” en el pensamiento teleológico al establecer una teoría contraria a los fines impuestos desde arriba y desde fuera, para abogar por unos fines relacionados con la propia naturaleza humana.

Otras teorías se han planteado contrarias a los fines de tipo trascendental, incluso criticando la pertinencia de unas metas generales desconectas de la realidad en que se vive. Dewey es un claro exponente de estos planteamientos.

Según al autor, plantear en un momento actual unos fines para el futuro es una contradicción porque se utilizan “experiencias presentes” para preparar un “futuro hipotético” que desconocemos. Dice Dewey: *“El ideal de utilizar el presente simplemente para estar dispuesto para el futuro se contradice a sí mismo.”* (58).

Reivindica pues la importancia de las experiencias educativas basadas en el presente y deja en manos de los educadores el hecho de buscar aquellas experiencias que tengan un efecto favorable sobre el futuro.

Dewey plantea entonces unos fines experimentales e instrumentales, basados en la realidad del momento. Expone además la necesidad de que el “fin” se transforme además en “medio”, ya que para él, lo verdaderamente importante de una experiencia

educativa es que sirva para permitir la adquisición de nuevas experiencias. *“La actitud más importante que se puede formar es la de desear seguir aprendiendo.”* (59).

Otro aspecto que avala la idea de relacionar el fin con el medio es su afirmación de que es necesario educar la “autoexigencia”. Dewey dice al respecto: *“El fin ideal de la educación es la creación del poder de autocontrol o autodomínio.”* (60).

Estos planteamientos “críticos” con los fines tradicionalmente aceptados han supuesto al final, una mayor y mejor consideración de la teleología.

Por exponer algún apunte más actual, diremos que hoy el paradigma crítico de la educación basado en planteamientos filosóficos como los expuestos por Habermas y Apple, también considera la necesidad de vincular los fines a los medios. Según González (61), un planteamiento crítico de la educación defiende una calidad educativa basada en la razón práctica o praxis, este conocimiento práctico o razón práctica no va dirigida a conocer el mundo de los hechos concretos sino, más bien, a encontrar la forma de hacer, la forma de actuar de una manera informada y deliberada; una razón de tipo moral, ya planteada por Habermas, en la que al intentar conseguir un determinado fin, se está asumiendo las consecuencias morales de los actos.

Teniendo en cuenta las tres grandes dimensiones de la razón, razón técnica o funcional, razón estética y razón práctica (de tipo moral), el razonamiento práctico se interesa por la interpretación, la comprensión y la justificación a través de la comunicación y el diálogo. El fin de la educación desde esta perspectiva crítica, se especifica al deliberar sobre los medios adecuados de tal manera que objetivos, fines y medios se conforman

por la propia naturaleza de las situaciones; dentro de este planteamiento situacional se incluye todo lo subjetivo y objetivo de la propia persona.

El paradigma crítico de la educación reconoce como más adecuado pensar en términos de incertidumbre e inseguridad que en términos de certeza incontestable propios de la tradición cartesiana. Se pretende que al educar, se asuma un compromiso ético y este comportamiento moral implica una reflexión práctica, una reflexión sobre las propias acciones.

Sobre los planteamientos de la pedagogía crítica, Ayuste y otros dicen al respecto: *“En este sentido, el objetivo de la educación es crear las situaciones óptimas para que se dé el diálogo intersubjetivo en condiciones de creciente democracia e igualdad. Se requieren prácticas de disenso que en forma de movimientos educativos como los estudiantiles sirven para reconstruir consensos mejores.”* (62).

Sobre la situación actual, para Postman (63) es destacable la falta de sentido de la educación actual basada en narrativas que ya no sirven (éxito económico, consumismo, eurocentrismo o afrocentrismo, entre otros) y que suponen un enfoque fundamentalmente instructivo demasiado pendiente de teorías pedagógicas efímeras, de intereses políticos particulares y de cubrir lagunas educativas antes resueltas en el seno familiar.

En línea con lo expuesto anteriormente, Tedesco (64) cree que una de las características de la modernización ha sido su “anti-finalismo” en vez de buscar los fines últimos de la educación se ha enfatizado las funciones y más concretamente la función de

integración social, es decir, enseñar normas y conocimientos para el desempeño de los distintos roles sociales (productivo, político o social). Pero los cambios en el sistema productivo, político y social ocurridos tras la modernidad, han provocado la crisis de esta propuesta y, así, la formación despersonalizada ya no atrae ni promueve el aprendizaje de las nuevas generaciones. Según Tedesco, es necesario rediscutir el sentido de la acción educativa, ya que la ausencia de esta discusión tiende a ser suplida por propuestas, en algunos casos fundamentalistas e integristas, que proponen la búsqueda de fines últimos sagrados, y en otros neoliberales y que se traduce en el desarrollo de una individualidad asocial despreocupada por toda forma de integración y equilibrio social y ecológico.

En un sentido o en otro, lo que queda de manifiesto es la necesidad de la existencia de unos objetivos que justifiquen la direccionalidad del proceso educativo. A pesar de las divergencias y de la disparidad ideológica, Fullat describe ocho categorías teleológicas admitidas por todos los pedagogos y educadores, estas son: felicidad, paz, libertad, democracia, justicia, creatividad, participación y fraternidad (65).

3.2.1. Fines y funciones de la educación

Otro punto de análisis que consideramos adecuado mencionar en este trabajo, es el que plantea la relación entre fines y funciones de la educación.

Nassif aclara esta relación, exponiendo primeramente su concepto de “función”. Dice el autor: “... *función es la manera en la que un determinado organismo, biológico y social, se mueve de acuerdo con las necesidades y finalidades de ese organismo...*”. La línea que separa a los fines de las funciones en muchos casos es tan fina que no es fácil

distinguir entre unos y otros, hablándose de fines-funciones indistintamente. Para acercarnos a esa distinción, el autor más adelante dice: *“Las funciones son predominantemente funciones y secundariamente fines, cuando no rebasan la frontera de lo dado por la tarea de la educación como instrumento de continuidad social y cultural. En cambio, pasarían a ser predominantemente fines cuando se incorporan a la perspectiva de lo posible y lo deseable en tanto medios de transformación de la vida humana.”* (66).

Nos parece acertada la idea de vincular los fines con las funciones ya que, de esta manera, se contempla a la educación no solo como una intervención únicamente justificada por el hecho de la consecución de unos determinados objetivos, sino que se tiene en cuenta además su propia capacidad de acción.

Dentro de estos fines-funciones distingue el autor dos grupos, uno relativo a la conservación o reproducción de las estructuras socio-culturales, y otro relativo a la renovación. En el primer grupo estarían la “adaptación”, la “socialización” y la “endoculturación”, en el segundo grupo estarían la “creación”, la “transformación” y la “integración” (67).

La “adaptación”, entendida no como una simple acomodación al medio si no, en sentido amplio y dinámico, una interrelación dialéctica en la que el sujeto al contactar con el medio lo transforma y se transforma él mismo (68). “Socialización” entendida como una inserción del individuo en la vida del grupo, y de las generaciones jóvenes en las estructuras y orientaciones sociales propias de cada momento histórico (69). “Endoculturación” o incorporación del ser humano en la cultura de su grupo, yendo más

allá del mero “poner al sujeto en la cultura” ya que surge de un principio de superación que requiere actos intersubjetivos creadores o transformadores de la cultura (70). La “creación” y la “transformación”, se insertan en la misión innovadora, renovadora y transformadora y suponen un paso de lo individual a lo supraindividual, el receptor pasa a ser crítico, reformador o creador, saliéndose de lo estrictamente individual. La “integración” implica que al incorporarse el ser humano a la cultura, mediante un proceso de interacción, pasa a formar parte de ella y como al mismo tiempo es capaz de reelaborarla y de crear más cultura se va formando e integrando a sí mismo como persona (71).

Esta doble función de la educación, renovación y reproducción, suponen un juego dialéctico que en ningún caso parece opuesto sino que se entienden como la complementación necesaria de un proceso dinámico. Las dos coexisten y se apoyan ya que la función renovadora se sirve, a modo de “lanzadera” de la función reproductora, teniendo en cuenta que la reproducción siempre será con vocación renovadora.

A este respecto, nos parece de interés citar las conclusiones a las que llega Beltrán Duarte, cuando reconoce que la función reproductora de la educación no viene dada por un mero determinismo entre la sociedad y la escuela, sino que, al contrario de lo que pueda parecer, las actitudes de resistencia pasiva de algunos miembros de la comunidad educativa en contra de lo establecido, favorecen también esa reproducción.

La autora, desde una posición crítica, piensa que la única forma que tiene el sistema educativo de sobrepasar la función reproductora para entrar en una función creadora o productora es “*descubrir las intenciones que conforman la realidad en la que se está*

inmerso y los factores que la nutren, y buscar estrategias de acción que permitan dismantelar la ideología dominante (ideología de la desigualdad).” (72)

Gimeno (73) considera a la dimensión teleológica la esencia de ser de la educación. Opina que la educación ha venido preocupándose fundamentalmente de sus funciones pragmáticas y ha olvidado la creación de las raíces antropológicas más genuinas que construyen la naturaleza humana. Estas raíces que nos constituyen y nos arraigan en el mundo son: la relación con sus semejantes de los que toma su “humanidad” (somos humanos porque somos seres sociales y llegamos a ser individuos gracias a esa condición). La cultura es la segunda gran ancla que nos aporta la sustancia y los materiales que nos alimentan y, a través de ella, nos expresamos y damos sentido al mundo y nos comprendemos a nosotros mismos. La constitución de nuestra identidad es el tercer foco de interés para la educación, la construcción y desarrollo de un sujeto no abstracto, sino ubicado en la cultura y en el mundo social de un modo particular: nutrido con los demás, pero autónomo e independiente.

Pensando en una nueva finalidad para la educación, para superar las preocupantes tendencias hacia el consumismo, el imperativo económico y las diferentes formas de segregación, Postman (74) cree necesario revitalizar la comprensión de la diversidad humana (antropología), el conocimiento de las culturas del pasado (arqueología) y la conciencia de la responsabilidad global (astronomía).

Llegados a este punto, creemos conveniente incidir de forma particular sobre tres de los elementos claves que han surgido a través del análisis de la educación y de sus fines, el ser humano, la sociedad y la cultura.

3.2.2. Ser humano y educación

Todo planteamiento pedagógico debe suponer una idea básica de “ser humano”. Una concepción sobre la cual actuar “lo que es” y una concepción que indique el camino hacia el cual tender o aspirar “lo que puede ser”.

Estas dos consideraciones van a ir íntimamente ligadas a lo largo del proceso educativo y configuran lo que se podría identificar como “sujeto” y “objeto” de la educación. Según Ferrero, estos dos términos son los dos necesarios para un proceso educativo completo que no caiga en errores de perspectiva y contextualización (75).

Tenemos pues el “sujeto” como ser que se educa teniendo en cuenta las dos direcciones anteriormente señaladas, una exterior, fruto de una intervención pedagógica externa a él y otra interior, entendida como autoaprendizaje. Por otro lado tenemos el “objeto” entendido como aquello que busca o anhela el proceso educativo. Aquello que el alumno puede llegar a ser a través del desarrollo de sus potencialidades.

3.2.2.1. El ser humano como sujeto de la educación

La consideración de “sujeto de la educación”, supone que el alumno es partícipe activo del proceso educativo. No es solamente un mero objeto que hay que afinar o perfeccionar sino que al considerarlo como persona, tiene un rol que jugar sobre la base de sus particularidades.

La consideración del alumno como ser activo, comenzó a tomar cuerpo de forma importante a raíz de la iniciación y posterior desarrollo de los planteamientos de la escuela nueva. Aunque todos los autores coinciden en otorgar a Rousseau el logro de

haber llamado la atención sobre la importancia de tener en cuenta las capacidades, intereses y naturaleza del alumno, debemos alargarnos hasta finales del siglo XIX y principios del XX y dentro de los planteamientos renovadores antes mencionados, para encontrar una aplicación real y efectiva de estas consideraciones.

Para Lourenço Filho, este cambio de consideración hacia el sujeto de la educación, estuvo motivado, además de por la expansión de los centros escolares y la democratización de las sociedades, por los avances y descubrimientos de carácter técnico aportadas por la biología, la psicología y la sociología (76). El rol que debía jugar el alumno en el proceso educativo ya no era el de mero receptor de la educación sino fundamentalmente de actor.

La “escuela activa” identifica claramente este rol que viene determinado por la idea de actividad centrada en el alumno y por lo imperioso de conocer sus necesidades e intereses. Extraemos de Claparède, E. el siguiente fragmento clarificador: *“El principio de la escuela activa deriva naturalmente de la ley fundamental de la actividad de los organismos, que es la ley de la necesidad, o del interés: la actividad está siempre suscitada por una necesidad. Un acto que no está unido directa o indirectamente a una necesidad, es una cosa contra natura.”...“No hay otro fundamento psicológico de la escuela activa que éste”*. (77).

La idea de actividad en la educación busca, según Escámez (78), la liberación de las energías encerradas dentro, procurando que por la vía del interés se exterioricen creaciones originales. No debe entenderse como una mera agitación superficial, reclama una actividad motora, verbal y mental conjunta de tal manera que, partiendo de las

necesidades, tendencias e intereses del alumno, sus aprendizajes sean respuestas a situaciones reales.

Para seguir avanzando en este análisis, es necesario tener en cuenta los términos de “educando” y “educabilidad”.

3.2.2.2. El término “educando”

Para Ferrero, el término “educando” designa a la persona que, ya que por sus propios medios no tiene posibilidades, necesita y tiene derecho a ser educado (79).

Pero no basta con definir al educando como sujeto de la educación, es necesario determinar también cómo se comporta ante el proceso educativo. Nassif nos da las claves para entender al sujeto que se educa no sólo como un mero receptor y asimilador de cultura, sino también, como un transformador o reelaborador de los bienes culturales que recibe y como creador de nuevos bienes, todo ello a través del conocimiento y proyección de su propia individualidad. Estas formas de acción corresponden a las dos ideas básicas de la educación en relación con la cultura: reproductora y creadora de cultura (80).

Por todo lo expuesto anteriormente, parece lógico pensar que una de las labores o tareas fundamentales y prioritarias del educador es la de conocer lo mejor posible a este sujeto con el cual se gestiona la educación, ya que de su individualidad y particularidades dependerán las posibilidades de su evolución formadora.

Creemos pertinente exponer al respecto, unas palabras de Rousseau que, aun siendo escritas en pleno siglo XVIII, permanecen, a nuestro parecer, todavía hoy vigentes: *“Desconocemos a la infancia, y con las falsas ideas que de ella tenemos, cuanto más avanzamos en su conocimiento, más nos desviamos. Los más juiciosos se afanan en lo que importa a los hombres saber, sin considerar lo que los niños son capaces de aprender; buscan siempre el hombre en el niño, sin comprender lo que es antes de ser hombre. Este es el estudio al que más me he aplicado, a fin de que aun cuando mi método fuese fantástico y falso, puedan aprovecharse siempre mis observaciones. Tal vez no haya sabido ver lo que debe hacerse, pero si creo haber comprendido muy bien el tema el tema sobre el cuál se debe operar. Comenzad, pues, por estudiar mejor a vuestros alumnos; porque seguramente no los conocéis.”* (81).

Ya expusimos anteriormente la idea de una permanencia del sujeto en la educación a lo largo de toda su vida. Por lo tanto, también se hace necesario que el conocimiento del educando sea lo más completo posible, es decir, tanto aplicado a la consideración vitalicia de la educación como proceso único y continuado, como a las distintas fases de dicho desarrollo.

Este conocimiento debe plantearse desde una visión amplia, con diferentes puntos de vista, los más evidentes son el bio-corporal, el psicológico y el sociológico.

Por otro lado, el conocimiento del educando tiene que ser también un autoconocimiento, es decir el alumno debe tratar de conocerse en la manera de lo posible. Cuanto mayor y mejor sea el conocimiento de sí mismo, mejor admitirá sus

limitaciones y desarrollará sus capacidades. Esta reflexión, tiene en García Hoz una prioridad indiscutible en los planteamientos de su “educación personalizada” (82).

Para el autor, *“este conocimiento previo de sí mismo es el mejor fundamento para la autoevaluación de los escolares y, por supuesto, para motivar el aprendizaje de acuerdo con las posibilidades, los intereses y las experiencias del alumno.”*

Existe pues, una realidad compleja detrás del término “educando”. Esta complejidad viene determinada principalmente por los planos biológico, psicológico, sociológico y cultural y así podemos hablar, en palabras de López Herrerías, de un “ser bio-psico-socio-cultural” (83). “Bio” se refiere al ser vivo, componente de la naturaleza, “psico” a la capacidad de interiorizar el mundo que le rodea (estas dos partes conformarían la “concavidad” del ser), “socio” que es participe junto con sus semejantes, y “cultural” como generador de reglas y competencias (estas dos últimas supondrían, para el autor, la manifestación “convexa” de la construcción de la personalidad.

Encontramos también en Escámez (84) la consideración multidimensional de la persona dentro de una visión unitaria de la misma. Así, destaca que la educación debe atender todas las dimensiones integrantes de la personalidad, dimensiones física, afectiva, intelectual, artística, social y religiosa. Para Escámez, la persona se muestra como un organismo autónomo, unitario, activo y espontáneo, que se caracteriza por el pensamiento abstracto que penetra toda su actividad y que ésta es una respuesta del organismo, como totalidad al mundo en el que está inserto. De aquí la necesidad de una educación integral que, entendida como perfeccionamiento de la persona, potencia todas y cada una de sus dimensiones.

También sería pertinente mencionar que hoy el alumno goza de un estatus jurídico por el cual se le reconoce unos derechos. Estos derechos no aparecidos hasta bien entrado el siglo XX, han supuesto un decisivo avance en pos de la consideración del niño como persona, como entidad al margen de la consideración del ser adulto.

En la Convención sobre los derechos del niño, establecida por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 ⁽⁸⁵⁾, se hace referencia expresa a aspectos, entre otros, como los siguientes: asegurar la protección y los cuidados básicos del niño (art. 3, 18 y 20); garantizar las condiciones para que sea capaz de formarse un juicio propio y para poder expresar libremente sus opiniones (art. 12); libertad de pensamiento, conciencia y religión (art. 14); derecho a una información adecuada a sus posibilidades de comprensión (art. 17); protección contra cualquier tipo de violencia, abusos, descuidos o explotación (art. 19, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39); derecho a la adopción (art. 21); cuidados y protección especial para niños con necesidades especiales (art. 23); derecho a la salud y a un nivel de vida adecuado para su pleno desarrollo (art. 24, 25, 26, 27); derecho a la educación (art. 28 y 29); derecho a la recreación, el juego y el esparcimiento (art. 31).

El artículo 28 referente al derecho a la educación, hace mención expresa a la necesidad de la implantación de las etapas primaria, secundaria y superior (la primera obligatoria y gratuita), así como de fomentar la accesibilidad a la información, la asistencia regular y la cooperación internacional y por último velar por la disciplina escolar.

En el apartado 1 del artículo 29, se refiere a la dirección o enfoque que debe darse a la educación y que podría servir quizás para identificar unos fines generales. Transcribo textualmente por considerarlo importante para el presente trabajo:

“1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física el niño hasta el máximo de sus posibilidades;

b) inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;

c) inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país que sea originario, y de las civilizaciones distintas de la suya;

d) preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales, y religiosos y personas de origen indígena;

e) inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.”

En resumen, se debe buscar un desarrollo pleno de las facultades del niño, un respeto a los derechos fundamentales y a la identidad cultural y social, una buena socialización basada en la comprensión y la tolerancia y una preocupación por la ecología.

3.2.2.3. El término “educabilidad”

El segundo término que analizaremos será el de “educabilidad”. Castillejo, define el término como: *“la capacidad que el hombre tiene, en cuanto tal, de adquirir nuevas conductas a lo largo de su existencia.”* (86).

Educabilidad significa, entonces, ductilidad, capacidad de cambiar, de ser educado. El educando tiene estas características según la posibilidad que tiene de modificar sus conductas, de transformarse, de desarrollarse en definitiva. Esta posibilidad de cambio, entendida por algunos como “plasticidad”, es mayor en los seres vivos cuanto mayor sea su complejidad biológica. El ser humano es una criatura hipercompleja desde el punto de vista biofísico y mental por lo que su capacidad de aprendizaje es grande. Quizás aquí radique una de las grandes diferencias entre el animal y el ser humano, ya que mientras el primero evoluciona en sus aprendizajes muy rápidamente en los inicios de su existencia, enseguida se estanca al completar sus posibilidades genéticas. El ser humano por contra, aunque en un principio es el ser más inválido e indefenso y su desarrollo y evolución son tardíos y lentos, éstos ya no cesan, y se multiplican a lo largo de toda su vida.

Según Nassif, Herbart fue el primero en trabajar este concepto desde el punto de vista teórico-científico. La Pedagogía contemporánea ha hecho evolucionar el término, incidiendo más sobre el carácter activo de la educabilidad como tendencia al aprendizaje de contenidos y valores de formación.

El autor distingue dos tipos de educabilidad, 1) la educabilidad histórica o epocal que viene definida por la incidencia de las fuerzas culturales características del tiempo en que cada ser humano vive; y 2) la educabilidad natural o individual que es la disponibilidad para asimilar y elaborar elementos externos. “*Ambas deben tener cabida en una teoría pedagógica consecuente y completa.*” (87).

Observamos que, usualmente, cuando se trata la educabilidad, se suele centrar el análisis en lo relativo al individuo, olvidándose de todo aquello que viene definido por el contexto o entorno en el cual el sujeto se desarrolla. Savater (88), destaca la importancia del entorno sobre la capacidad de aprendizaje del individuo cuando dice: *“La comunidad en la que el niño nace, implica que se verá obligado a aprender y también las peculiaridades de ese aprendizaje.”*. Más adelante expone, clarificadoramente, una hipótesis de Kroeber Alfred, L. en la que afirma que si Bach hubiera nacido en el Congo de África en vez de en Sajonia, no hubiera sido el gran músico que fue, ni hubiera tenido la trascendencia que tuvo.

3.2.2.4. El ser humano como objeto de la educación

Avanzando en nuestra exposición, pasaremos a abordar al ser humano como “objeto de la educación”. Tal análisis no debe tomarse al margen de la consideración de sujeto ya que ambas realidades caminan juntas y deben tenerse en cuenta de manera inseparable. Aunque consideramos en este caso la idea de llegar a “ser hombre” como logro del propio individuo. Como dice Savater, *“Nacemos humanos pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo.”* (89). Esta implicación finalista debe tener, pues en cuenta, las peculiaridades del sujeto que está inmerso en tal campaña.

Por otro lado para llegar a ser “algo”, es necesario identificar y definir ese “algo” (en el caso que nos ocupa, se debería definir qué se entiende por “ser humano”). Debemos avanzar pues en este sentido para intentar definir el proceso de “humanización” que nos marca la concepción de la educación a la que aludimos en el punto anterior.

La antropología pedagógica es la encargada de estudiar al ser humano como ser en la educación. Para ello y junto con la antropología filosófica, debe definir tanto el concepto de educación del que parte, como el concepto o idea de “ser humano”.

Pero la idea de “humanidad” planteada como fin de la educación, idea a la que ya nos hemos referido anteriormente, debería ser lo suficientemente abierta como para que en ella se diera cabida a todas y cada una de las individualidades que conforman los sujetos de la educación. De otro modo se podría caer en una parcialidad y un totalitarismo educativo.

La consideración de “ser humano” como objeto de la educación supone una consideración, si se me permite la expresión, más “estática”, ya que implica un ideal prefijado al cual acercarse a través del proceso educativo.

Cervera nos dice al respecto: *“Así pues, la reflexión filosófica desde la perspectiva central del “homo educandus”, que se origina en la niñez y sigue hasta la edad adulta, y que se compromete en la búsqueda constante de la <<imagen de hombre>> exigida en cada momento histórico, es precisamente la primera finalidad distintiva de la antropología educativa como ciencia pedagógicamente independiente.”* (90)

Para Mantovani, los planteamientos pedagógicos más importantes han estado apoyados en planteamientos filosóficos sobre los diferentes conceptos de ser humano. Expone el autor, de manera breve, algunos ejemplos significativos, el *zoon politikon* de Aristóteles; *el animal racional* de los clásicos; *el homo sapiens* de Linneo; *el hombre poder* de Maquiavelo; *el homo economicus* de Marx; *el superhombre* de Nietzsche; el

hombre dionisiaco de Klages; el *hombre líbido* de Freud; y el *homo faber* de los positivistas. Sin embargo, Mantovani piensa que estos planteamientos son demasiado parcializados y abstractos. Como contrapartida, plantea la necesidad de “*conocer ahora el hombre real, concreto, viviente, a través de su infinita gama de necesidades y aspiraciones.*” (91).

Con el fin de la modernidad y el paso a la posmodernidad conviven, según Colom y Mélich (92), dos perspectivas ideológicas con respecto al ser humano, una de signo antihumanista y otra de signo humanista y colectivista. Ambas tienen su referente en el mundo de la educación.

La perspectiva antihumanista tiene su génesis en los discursos críticos, antiautoritarios y liberadores de la década de los setenta y culmina con la ideología posmoderna de finales del siglo XX. Puede denominarse como la pedagogía contracultural y su pensamiento supone una negación del hombre como sujeto y como persona, a esto se le añade el desarrollo tecnológico de corte utilitarista e individualista. El sistema y la estructura quedan por encima del hombre y éste debe adaptarse a la multiplicidad de situaciones de la actual vida contemporánea, fundamentalmente a la constante innovación tecnológica. En esta perspectiva antihumanista pueden encuadrarse las propuestas educativas de Toffler o Luhmann. El educando es asimilado simbólicamente con un “astronauta” que ha de basarse en la tecnología más sofisticada, se encuentra aislado y mirando al futuro, debe ser autosuficiente y debe ser capaz de asimilar conocimientos muy especializados y manejar alta tecnología.

En la perspectiva de los últimos planteamientos humanistas, Colom y Mélich (93) destacan las propuestas educativas sociales de Rawls, las aplicaciones pedagógicas de la teoría crítica de Habermas, la pedagogía pacifista y de la relación humana de Krishnamurti y las propuestas de la educación ambiental. En esta perspectiva el ser humano es asimilado simbólicamente a un “náufrago” que en un mundo desorientado y adverso sabe donde quiere llegar, confía en sí mismo pero sobre todo en la colectividad y basa sus estrategias en la relación directa con la naturaleza y los demás.

En este mismo sentido nos parece destacable la aportación de Paulo Freire sobre su concepción humanista. Parte de la definición de ser humano como ser en permanente búsqueda en función de su conciencia y de su inconclusión, establece que su humanización vendrá a partir de una educación humanista y liberalizadora. Esta educación tiene en cuenta que el ser humano no es un ser aislado sino un “hombre-mundo” constantemente interrelacionado con su mundo y con los demás, su educación ha de estar basada en la estimulación de la creatividad, debe observar la realidad con una visión crítica y se plantea un continuo proceso de comunicación y dialogo para conocer el mundo (94).

Esta concepción plena del ser humano, sobrepasa la antítesis tradicional entre las concepciones empírico-naturalista-experimental y la concepción espiritual del ser humano, para acogerse a una concepción “vitalista” entendida ésta bajo la esfera filosófica de autores como Ortega y Gasset. Dice Mantovani: *“La existencia humana concreta, para Ortega y Gasset, ilustre representante de esta dirección filosófica, no se reduce a mi existencia, como postulara el idealismo, ni se trata tampoco de la existencia del mundo solamente como lo sostuviera el realismo, sino de la convergencia*

de ambas, de mi coexistencia con el mundo. Vivir es recibir y aportar elementos del mundo del cual participamos ampliamente.” (95)

Partiendo de estos planteamientos, expone Mantovani su idea de plenitud humana.

Este realismo antropológico influye en la pedagogía a través de la visión del ser humano como un ser pleno y total. *“El ser formado deriva del ser individual que expone su fondo subjetivo a las influencias del acontecer social, histórico y cultural. Es más aún. Es una resonancia de valores trascendentes, que para unos son de naturaleza espiritual-objetiva y para otros de naturaleza divina. Sin el reconocimiento de esos valores y de la aptitud para realizarlos concretamente mediante bienes culturales, el hombre no alcanza a ser hombre en el sentido superior y espiritual. La educación que se apoyara sobre estos conceptos fundamentales respondería fácilmente al ideal de plenitud humana que empieza a sustentar en muchas formas de la cultura de nuestra época.”* (96)

Esta concepción humanista, tiene ciertamente calado en los planteamientos educativos actuales y para dar fe de ello queremos presentar un extracto de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Dice así: *“El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y normal de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.”* (97).

Continuando con el estudio del ser humano como objeto de la educación e intentando complementar las ideas antes expuestas, nos parece interesante exponer el modelo de “ser humano” que nos plantea Bertrán-Quera (98), por tener claras afinidades con los planteamientos de plenitud humana anteriormente citados.

Este autor, nos presenta un modelo de antropología pedagógica basada en un “ser humano” que existe de forma real y concreta y no desde un punto de vista abstracto, ideal o conceptual. No parte de lo que el ser humano “debe ser” (aspecto ético según la consideración kantiana), sino de lo que “es” o “puede llegar a ser” (aspecto biológico, psicológico y social). Cinco son los rasgos más característicos de esta concepción.

En primer lugar la idea de que la persona no existe aislada sino que es en ser en relación, en comunicación constante con el mundo exterior. Además su existencia no le implica solamente a él mismo sino que también pertenece al mundo de los demás.

Es un ser multidimensional, una unidad compuesta por múltiples dimensiones y niveles que se desarrollan en los aspectos biológico, psicológico, social y espiritual, constantemente interrelacionados y conformando una verdadera integridad.

Con el fin de diferenciar los elementos existenciales, la personalidad de cada individuo se convierte en un gran centro de interés, insistiendo en el carácter dinámico y autorrealizador de la misma.

Una de las características existenciales más notorias es la de “ser en devenir”. La construcción de la personalidad es constante, nunca está del todo acabada y siempre puede completarse o enriquecerse.

Otra característica importante es la existencia de la conciencia o autoconciencia, núcleo central y directivo en el que se integran las funciones de autoasentimiento (vivencia afectiva), autoconocimiento (vivencia cognitiva) y autodecisión (vivencia conativa o volitiva). Gracias a esta conciencia del yo, se dan también otros constitutivos de la persona social como son la libertad, la responsabilidad y la donación amorosa y espiritual.

Por último destaca el autor las dos posibles direcciones del desarrollo de la personalidad, una en positivo buscando la armonía y la unidad de sus necesidades vitales y tendentes hacia una madurez, y otra en negativo tendente hacia la inmadurez. Ambas constituirían las dos caras de este desarrollo.

3.2.3. Cultura y educación

En este apartado nuestro propósito es acercarnos en primer lugar a la comprensión de este concepto tan empleado en la actualidad y que tiene, como veremos, diferentes implicaciones; en segundo lugar estudiaremos la estrecha relación entre la educación y la cultura.

3.2.3.1. El concepto de “cultura”

Nos encontramos sin duda ante un concepto complejo, tanto desde el punto de vista de su formulación como de sus implicaciones. Para Bagby (99), ha sido la antropología la

ciencia que más empeño ha puesto en encontrar una serie de formulaciones teóricas para dar luz a esta noción que *“como todas las nociones abstractas, el concepto antropológico de cultura se ha ido formulando gradualmente”*.

Para Bagby la idea surgió antes que el concepto y sus inicios podrían relacionarse con la diferenciación griega entre *fisis* y *nomos*, que se traduciría como “naturaleza” y “convención”. Esta idea de cultura como algo construido en contra de lo dado por la naturaleza es una de las que más se ha manejado, a la hora de establecer definiciones.

Para Bueno, el término “cultura” tiene un origen muy antiguo, *“El término cultura en su acepción de cultura subjetiva (“cultura animi” de Cicerón) funciona desde muy antiguo. La antigüedad de este concepto de cultura va asociada gramaticalmente a la condición adjetiva del término, que se utiliza como determinación de un sustantivo, generalmente en genitivo, en sintagmas tales como <<cultura del espíritu>> (la “cultura animi” de Cicerón), agri-cultura en Marco Pocio Catón, &c.”* (100).

En común con Bueno, Bagby nos plantea que la aparición de la palabra “cultura” en los idiomas europeos iba en principio relacionada con la idea de “cultivo” o de “labranza del suelo” y en la mayoría de los casos se utilizaba unido a otra palabra con la intención de significar el esfuerzo deliberado para desarrollar las cualidades de algún objeto. Según este autor fue en Francia en el siglo XVIII, cuando autores como Vauvenargues y Voltaire, comenzaron a usar la palabra “culture” en su sentido absoluto (101).

Lógicamente el concepto de “cultura” variará dependiendo de la época y de la corriente desde la cual se plantee. Kahn, en su obra “el concepto de cultura” (102), nos aporta de forma sucinta los planteamientos más representativos de dicho concepto desde diferentes corrientes de pensamiento.

Parte el autor de los planteamientos de E. B. Tylor quien en 1871, formuló una definición de cultura cercana a las nociones modernas. Es considerado como el principal representante del evolucionismo dentro de las ciencias sociales en el siglo XIX. Tylor expone la siguiente definición: “*La cultura o civilización en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad.*” (103).

Para Kahn, Tylor plantea un concepto amplio con la intención de resaltar los lazos existentes entre los diferentes elementos de la historia. Su objetivo era demostrar la existencia de una evolución coherente de la religión desde sus principios hasta la actualidad. Sin embargo, su teoría fue ampliamente criticada por los antropólogos antievolucionistas, acusándole de no plantear una teoría suficientemente sólida y por carecer de “*supuestos epistemológicos bien desarrollados y definidos*” (104).

Posteriormente nos presenta Kahn a Franz Boas como representante de la corriente contraevolucionista y fundador de la antropología en los Estados Unidos. Según Kahn, Boas se opuso a reconocer la utilidad de la historia salvo por el hecho de poder aportar datos sobre algunos rasgos del comportamiento individual. Utilizó el método inductivo y empirista para llegar a la conclusión de que lo importante en antropología, era tener en

cuenta el entendimiento de los procesos mentales del ser humano. Otro aspecto característico suyo fue el renunciar a las leyes culturales.

A partir de todo esto se entiende que en la idea de cultura de Boas se destaque de manera clara que son los diferentes hábitos y costumbres sociales las que afectan decisivamente a las reacciones y producciones del individuo.

De los planteamientos de Boas surgen dos corrientes o escuelas de antropología cultural; una más en línea con los planteamientos del autor y que se ocupa de la relación entre cultura y personalidad, y otra preocupada más por el análisis formal de los sistemas culturales.

A continuación destaca Kahn a A. L. Kroeber, como figura más relevante después de Boas. Kroeber rechaza la opción del reduccionismo psíquico y para él la cultura pasa a ser algo externo a lo orgánico, inorgánico o psíquico, algo que sólo puede ser explicado por sí mismo. Para esta idea, acuña el término de “superorgánico” para dar a entender que la cultura es una abstracción y no un comportamiento propiamente dicho.

Las críticas le vinieron por el hecho de no dejar suficientemente claro el término de “superorgánico” ya que la vaguedad de su planteamiento hizo según Kahn que fuera tildado de idealista.

Aclara más adelante que, en la primera parte del siglo XX, fue en Estados Unidos donde el desarrollo del concepto de cultura tuvo más empuje, siguiendo una tendencia general a reducir dicho concepto a un conjunto de reglas relativas a diferentes sistemas

conceptuales. En Europa y concretamente en Gran Bretaña, prácticamente se ha ignorado el concepto de cultura en favor del estudio de la estructura social (105).

Finalmente destaca Kahn dos tentativas de volver a definiciones amplias de cultura, señalando a Leslie White en Estados Unidos y a Claude Lévi-Strauss en Francia.

Intentando buscar leyes históricas que den lugar a una ciencia de la cultura (culturología) y de una manera inclusivista, White establece tres niveles de fenómenos culturales relacionados entre sí de forma específica, éstos son , el tecnológico, el sociológico y el ideológico. Pone ejemplos de cómo se relacionan estos niveles diciendo que la evolución cultural es producto del cambio tecnológico que a su vez es producto de la aplicación de mayores cantidades de energía.

Según Kahn, Claude Lévi-Strauss, expone la existencia de una serie de estructuras que generan la realidad empírica y que no pueden ser descritas a través de la fenomenología. Un ejemplo de estas estructuras podrían ser las estructuras lingüísticas o las del parentesco. Estas estructuras suponen una aportación epistemológica muy interesante a la idea actual de cultura.

Izard también cree que la labor planteada por Lévi-Strauss, ha sido fundamental para entender la noción contemporánea de cultura ya que, además de introducir el concepto de “relatividad cultural” abrió un campo de reflexión basado no ya en la búsqueda de una definición completa, sino que intentó identificar las consecuencias que para la humanidad ha tenido el paso de la naturaleza a la cultura. Hoy parece que preocupa más conocer las diferencias entre las culturas que ofuscarse en una delimitación de la

idea. Como dice Izard: “no hay definición posible -general, exhaustiva y no ambigua- de cultura que permita expresar con todo rigor la existencia de un número finito de culturas históricas claramente distintas unas de otras”.(106).

De todo esto cabría deducir que existen un gran número de conceptualizaciones del término cultura y si bien no encontramos mucho acuerdo entre los autores consultados, sí existe una serie de puntos en común. Blanchard y Chesca, dicen al respecto: “Las definiciones de “cultura” propuestas por los antropólogos posteriores a Tylor, han sido innumerables sin que ninguna de ellas obtuviese la aceptación unánime de los teóricos, a pesar de los persistentes esfuerzos clarificadores de algunos de ellos (p.ej. Weiss, 1973). Sin embargo, algunos enunciados relacionados con la cultura son compartidos por un gran número de antropólogos.” (107). Los aspectos a los que se refieren son:

1) La cultura y la sociedad: son dos realidades que aunque no sean intercambiables, sí están totalmente interrelacionados. **2) Universalidad:** parece admitido la existencia de algunas pautas comunes a la mayoría de las culturas, (economía, reglas matrimoniales, estructura política). **3) Comportamiento adquirido:** es algo que no se nace con ella sino que se adquiere a lo largo de la vida. **4) Mecanismo adaptativo:** el ser humano ha sabido adaptarse cubriendo sus carencias a través de la tecnología. **5) Integración global:** los diferentes componentes de una cultura están entrelazados de tal forma que una alteración en uno de ellos influye en los demás. **6) La naturaleza integral:** se compone de diferentes partes fruto de esa integración. **7) Carácter simbólico:** la cultura depende de la capacidad de simbolizar y del acuerdo arbitrio en el significado de las cosas. **8) Guía de conducta:** es la pauta que guía las acciones de los individuos.

Con el objeto de complementar lo anteriormente expuesto, nos parece oportuno tener en cuenta a Nassif, quien nos aporta también una serie de rasgos fundamentales e integrables dentro del concepto de cultura. Para ello se basa en una confrontación entre las nociones “filosóficas” y “científicas”. Según este autor, la cultura en tanto que resultado (objetivación) de la capacidad creadora del ser humano, es humana, artificial, intencional e histórica. Como comportamiento humano, la cultura está dentro de una sociedad, con sistema de pautas, patrones o modelos, que determinan una serie de conductas, que estas conductas son aprendidas o adquiridas a través de diferentes procesos de participación o co-participación y de transmisión o difusión (108).

Poyatos nos aporta su especial visión de la cultura entendida también como un acto de coparticipación. Para Poyatos la cultura es un continuo comunicativo, un compartir de hábitos por los miembros de un grupo en un espacio geográfico determinado. Una cultura se desarrolla como una asociación de gente que no puede dejar de comunicarse sobre sus creencias y costumbres (109).

Para concluir este apartado relativo al concepto de “cultura”, creemos conveniente presentar las diferenciaciones que con relación a dicho término establece Bueno (110).

En primer lugar se acoge el autor a las palabras de Tylor (ya presentadas anteriormente en este apartado) , para definir “cultura”. Posteriormente establece los siguientes conceptos:

- **Cultura circunscrita:** *“conjunto de aquellos contenidos culturales (teatro, música, pintura, danza, literatura, cine, folclore...) que, desde el punto de vista de la idea del*

<<todo complejo>> pueden considerarse como <<circunscritos>> (a efectos de tutela, promoción, &c.) por instituciones tales como puedan serlo un Ministerio de Cultura o análogos públicos o privados”.

- Cultura compleja instrumental: *“ conjunto de contenidos culturales (un subconjunto o parte del <<todo complejo>>) que, sin necesidad de caer dentro de la jurisdicción de un Ministerio de Cultura (antes bien, estos contenidos se aproximan más los contenidos del Ministerio de Educación), constituyen una cierta unidad pragmática, derivada del hecho de formar parte del <<repertorio>> de habilidades o conocimientos que un individuo adulto que vive en una <<sociedad universal>> del presente debe poseer a efectos de su adaptación a las capas de rango intermedio (nacional o internacional) de la sociedad planetaria.” .*

- Cultura intersubjetiva (intersomática, social): *“Es el conjunto de instituciones, costumbres, ceremonias, &c., que constituyen las pautas del comportamiento de los individuos en cuanto miembros e un grupo social.” .*

- Cultura morfodinámica: *“Denominación de la unidad del sistema constituido por la concatenación causal circular de un conjunto de contenidos culturales subjetuales, sociales y materiales, en tanto que una tal concatenación da lugar a un equilibrio dinámico de las formas a escala operatoria dada. ..., la cultura griega clásica,...” .*

- Cultura objetiva (objetual): *“Es, ante todo, la cultura social y la cultura material o extrasomática (desde los cultivos hortelanos hasta las esculturas que decoran un edificio).”*

- **Cultura subjetiva:** *“o cultura en sentido subjetivo, equivale al cultivo del espíritu o del cuerpo según pautas establecidas por la cultura objetiva”.*

- **Cultura subjetual:** *Es la cultura subjetiva, pero subrayando lo que el sujeto tiene de entidad real-positiva intrasomática (por ejemplo, la cultura de un pianista respecto de sus dedos, o la de un culturista respecto de sus músculos) y no meramente de entidad mental-metafísica.” .*

3.2.3.2. La relación entre la cultura y la educación

La existencia de una relación directa entre cultura y educación es algo que pocos autores ponen en duda. Desde un punto de vista terminológico ambos conceptos han ido y van de la mano en muchas ocasiones. Bueno nos dice al respecto: *“<<cultura>>, en efecto, es una palabra latina que tiene que ver con la palabra griega paideia, traducida ordinariamente por <<educación >>, <<crianza>>, <<formación>> (bildung en alemán). Una persona con cultura (antes se decía una persona educada) es una persona que se ha cultivado, y mediante este cultivo ha llegado a adquirir determinados conocimientos o modales que las distinguen de las personas rústicas, incultas, ineducadas, <<apaudetai>> (también este concepto se aplica a los pueblos y naciones, no solamente a los individuos).” (111) .*

Analizando su relación bajo otros planos, Nassif opina que la naturaleza cultural está inmersa en la educación y ésta última está claramente implicada en el proceso de constitución y difusión de la cultura. Por otro lado, identifica el autor una diferencia fundamental entre estos dos conceptos. Su reflexión hace referencia a los distintos

itinerarios que utilizan uno y otro concepto. Así mientras que la educación recorre un camino descendente que va de lo objetivo “*objetividad cultural (la cultura existente, socializada, viva)*”, a lo subjetivo a la “*individualidad*”, la creación cultural parte de lo subjetivo “*asciende de las subjetividades (o mejor dicho , de las intersubjetividades)*” para llegar a lo objetivo “*la realización de una obra, o a la transformación parcial o total de la cultura dominante*”. (112)

La educación trata de “cultivar” al individuo en pos de su desarrollo como persona. Esta afirmación permite esbozar una clara relación de equivalencia terminológica. Pero la relación no acaba aquí sino que como hemos visto, la acepción de cultura como cultivo es solamente una más entre otras.

También hemos visto cómo la cultura es un “todo complejo” de naturaleza artificial que se ha ido enriqueciendo con el paso de los tiempos. Un conjunto de bienes acumulados por una sociedad que van a facilitar la vida de los individuos dentro de esa sociedad. Esa facilitación puede llegar a tener un lado menos positivo si se considera que puede llegar a mediatizar definitivamente la vida de los individuos, tal como dice Kilpatrick. “*Hasta tal punto llega a determinar la cultura cómo ha de pensar y actuar la gente*”. (113). Pero es en esa adquisición de cultura que algunos determinan como “*endoculturación*”, donde la educación juega un papel fundamental, estableciéndose, como vimos anteriormente como una de sus funciones claves.

Esta función primaria que supone una adaptación del individuo a los cánones culturales en los que está inmerso, la realiza la educación a través de la “*pedagogización*” que como define Nassif, “*es la conversión de los bienes culturales en bienes o materiales*

formativos, carácter con el cual pasan a integrar los <<planes de estudio>> (currículo) de las diversas orientaciones y niveles del sistema educativo; o si se quiere, la organización pedagógica de los distintos sectores culturales reinantes en el nivel de la supraindividualidad.”⁽¹¹⁴⁾.

Pero la educación no se queda en este estadio primario de adaptación a la cultura sino que, como ya hemos visto, además tiene una función de renovación de la misma. El ser humano no debe conformarse con aquello que recibe, se debe comprometer con la renovación y la elaboración de más cultura. Nassif dice al respecto: “ *la educación es el proceso de ayuda al desarrollo de las capacidades humanas para la transformación y la creación culturales.*” ⁽¹¹⁵⁾, para ello establece una serie de actos que en forma de camino de subida y sucesivamente realizan la crítica, la transformación y la creación de la cultura.

Kilpatrick haciéndose eco de esta necesidad de intervención, sabiendo mantener aquello que sea realmente válido, y dentro de unos planteamientos activos de la educación decía: “*Tenemos que enseñar a criticar nuestra cultura para que podamos cambiarla democráticamente como es necesario. Tenemos también que crear la disposición de ánimo necesaria para seguir el argumento y cambiar las cosas cuando el cambio se necesite.*” ⁽¹¹⁶⁾

Sujeto y cultura son dos realidades cambiantes que interaccionan, que crecen con el paso del tiempo en una relación de mutuo enriquecimiento. Bruner ⁽¹¹⁷⁾ expone una visión equidistante entre sujetos y cultura ya que, en sus planteamientos, tan adaptables deben ser los sujetos a la cultura como ésta a los sujetos. Se refiere a la

educación más allá de la concepción sistémica, como algo mucho más que una técnica de procesamiento de la información bien organizado o una cuestión de aplicación al aula de teorías educativas o los resultados de unas pruebas de rendimiento a los sujetos: *la educación es una empresa compleja de adaptación de una cultura a las necesidades de sus miembros y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura.*

Para que se dé una verdadera relación de aporte mutuo entre cultura y sujeto, Gimeno (118) cree que la cultura ha de ser subjetivada, es decir, apropiada, interpretada y de alguna manera reavivada. Asimismo, si estamos hechos de cultura, porque ésta nutre la subjetividad, en el sujeto se reflejarán los procesos dinámicos que afectan a la cultura. Los procesos de enculturación no se dan en todos los sujetos igual y la cultura no está solamente compuesta por consensos intersubjetivos, también esta compuesta por disensos lo que hace que surjan nuevos desarrollos culturales.

Para Gimeno (119), la educación como agente que pone en contacto a los sujetos con la cultura, ha de ofrecer las posibilidades que no proporcionan otras vías de socialización (familia, amigos, medios de comunicación).

Una de las características de la actualidad es el desorbitado y, por que no decirlo, desordenado flujo incesante de información favorecidos por las nuevas tecnologías de la comunicación. En contra de aceptar la pérdida del potencial educativo de la propia escuela, Gimeno (120) cree que ésta debe buscar “ir más allá”, ampliar la experiencia fuera del radio de acción de las estructuras habituales (la comunidad o la cultura cercana). Debe además proporcionar un orden a las experiencias y a las informaciones.

(los medios de comunicación vierten sus contenidos de manera desordenada, parcial, asistemática y discontinuamente). La escuela debe además dar sentido a lo que se aprende dentro y fuera de ella (el aprendizaje pasa a ser conocimiento cuando tiene un sentido para quien lo adquiere). La educación debe permitir salirse de la propia cultura para tener una visión ajustada de la misma, para poder estudiarla, rehacerla y mejorarla. La educación también tiene que dar cuenta ordenadamente del desorden ya que la cultura tiene la condición de realidad dialéctica, multiforme y contradictoria.

Desde una perspectiva crítica y asumiendo la necesidad de la inclusión de la política en la educación (no politizada) Giroux (121) cree que la pedagogía debe redefinir su relación con las formas modernas de cultura y servir de interpretación y potenciación mutua. Desde una perspectiva más radical que Gimeno, también defiende que la educación debe contemplar nuevos contextos como objetos de conocimiento escolar (es la cultura popular: cine, televisión, centros comerciales, etc.). La pedagogía postmoderna debe ir más allá de la redefinición del currículo en base a la inclusión e nuevas tecnologías informacionales, los educadores deben ofrecer nuevos elementos teóricos para repensar el modo de crear múltiples culturas públicas que, en realidad, son espacios críticos de intercambio y diálogo para rehacer las identidades y a su vez identificarse con los otros. La educación debe buscar una sociedad democrática radical, multirracial y multicultural, alejada de efímeros deseos consumistas y de un excesivamente individualizado lenguaje comercial (122).

En su apuesta por una educación y una cultura postmoderna, Giroux (123) propone un amplio proyecto que además de vincular el arte y las labores populares a prácticas transgresoras y críticas, ponga en contacto a educadores, artistas y otros trabajadores

culturales en pos de una cultura insurgente que desafíen las frecuentes incursiones del poder empresarial en la sociedad y que, al mismo tiempo, desarrolle una cultura y una sociedad públicas, democráticas y activas. En su propuesta pedagógica, busca un consenso entre la crítica al orden y la idea de que lo mejor es adaptarse a las condiciones del nuevo mercado mundial. La idea central es crear nuevas herramientas teóricas y prácticas sociales que traspasen fronteras disciplinarias, políticas y culturales con el fin de plantear nuevas cuestiones, generar contextos variados para transformar instituciones y fuerzas dominantes. Deben incluirse, además de las herramientas pedagógicas de la ideología crítica, aquellas propias del mundo posmoderno como los videojuegos, internet, películas, revistas populares, periódicos, etc. Los educadores deben considerarse intelectuales públicos, es decir, ciudadanos críticos cuyo conocimiento y acciones colectivas presuponen enfoques específicos de la vida pública, la comunidad y la responsabilidad moral. En definitiva, Giroux aboga por una pedagogía crítica y preformativa en la que, además de proporcionarse un conjunto de representaciones y textos que impartan conocimientos, se convierta en una forma de producción cultural en la que la identidad propia se reescriba continuamente y se contemple el cometido de la cultura como ámbito de producción y protesta contra el poder.

El término “transfronterizo” que utiliza Giroux, tiene que ver sin duda con la idea de multiculturalismo, es decir convivencia de diferentes culturas en un ámbito común y además con la consideración de la ambivalencia discursiva, es decir, el reconocimiento de las diferentes lógicas de significación de los textos, en contra de las interpretaciones únicas de los valores dominantes (124). Esta reflexión nos lleva a analizar la consideración plural de la cultura en la educación.

3.2.3.3. La diversidad cultural

Para terminar este apartado, nos parece adecuado hacer una mención especial al concepto de “diversidad cultural” y su implicación en la educación.

En primer lugar haremos referencia a la diferenciación entre dos términos a simple vista parecidos como son el de “pluralidad cultural” y “diversidad cultural”, para ello presentamos los esclarecedores planteamientos de Fermoso, quien al primer término le otorga un sentido de mera coincidencia espacio temporal entre culturas diferentes. El segundo término haría referencia a la presencia de diferentes culturas en una interrelación. Asimismo expone de forma pareja la siguiente distinción entre Multicultura e Intercultura: *“Son las dos expresiones más al uso, para hablar de la pluralidad resultante de la diversidad, cuando se convive en el mismo espacio y tiempo. Multicultura indica pluralidad, pero sugiere más la yuxtaposición y lo estático; no va más allá de la múltiple coincidencia cultural. Intercultura, en cambio, denota dinamicidad e interrelación entre las diversas culturas, las cuáles conducen a un mutuo enriquecimiento, y a una mutua influencia, cuyos resultados es una cultura híbrida distinta de las dos interactuantes.”* (125)

Especificando más la diferenciación entre educación multicultural y educación intercultural, podemos seguir a Etxeberria (126), quien destaca que la educación multicultural: 1) se refiere a una situación de hecho ya existente, 2) constata la existencia de culturas diferentes, 3) acepta el mosaico cultural, 4) valora positivamente todas las culturas, 5) procura el desarrollo cultural de todos los grupos. La educación intercultural se define por las siguientes cualidades: 1) cree en el diálogo entre las culturas, 2) aparece como un proyecto a realizar, 3) es una acción pedagógica como

respuesta a la educación multicultural, 4) es más ideológica y fundamentada en posturas éticas, 5) intenta superar el multiculturalismo, la mera coexistencia de culturas, 6) significa intercambio y solidaridad, 7) va dirigida a todo el mundo, 8) denota un componente metodológico de encuentro y comunicación, 9) más que por el objeto se define por la modalidad de análisis de la situación pluralista.

Algunos analistas enraízan el origen de estos planteamientos en una preocupación por considerar la diversidad cultural como un antídoto de los sentimientos antirracistas y xenófobos surgidos o resurgidos de forma importante durante el siglo XX. Por poner un ejemplo, Lourenço Filho cree que los planteamientos nacionalistas de algunos países surgidos durante la primera mitad del siglo XX y que dieron pie a la segunda guerra mundial dieron la luz de alarma para que la comunidad internacional se replanteara la necesidad de establecer políticas basadas en el respeto y la colaboración entre las naciones. Así nació la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y más tarde en 1946 la Organización Educativa, Científica y Cultural de las Naciones Unidas (UNESCO). Sobre esta asociación dice Filho (127): *“La misma se propone contribuir al mantenimiento de la paz y seguridad entre los pueblos, estrechando, por medio de la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal por la justicia, la ley, los derechos del hombre y las libertades fundamentales de todos, sin distinción de raza, sexo, lengua o religión, lo cual fue reconocido por la Carta de las Naciones Unidas.”*

Parece ser que es en la década de los años 70 cuando se hacen efectivas una serie de investigaciones y decisiones políticas sobre la “educación intercultural”. Este tipo de educación es definida por Fermoso de la siguiente manera: *“es aquella que cultiva en*

los alumnos habilidades y competencias sólidas relacionadas con la propia identidad cultural y con las de las demás personas o comunidades, y la coherencia en la pluralidad de interacciones.”

Más adelante distingue el autor las siguientes habilidades y competencias:

- *Capacidad para enjuiciar y resolver conflictos interétnicos.*
- *Aceptación de la posibilidad de diferentes perspectivas culturales.*
- *Decidida resolución de vivir con quienes pertenezcan a otras culturas, aunque sean inmigrantes y minoritarias.*
- *Aprecio de la propia cultura y de la de los demás.*
- *Preparación para superar los prejuicios racistas, xenófobos e intolerantes.*

Interés por conocer las costumbres e ideologías de los diversos grupos étnicos (Olneck, 1990).

- *Conocimiento de los fenómenos migratorios, los contextos culturales, las diversas formas de expresar los mismos sentimientos en cada cultura...*
- *La estima por las diversas lenguas maternas de los grupos que la tengan propia , aunque sean minoritarios, a fin de evitar el avasallamiento de una lengua respecto de otra.*
- *Desarrollo de estas habilidades y competencias, tanto en los miembros del país de origen (emigrados) como en los de acogida.” (128).*

Para Flecha (129), la diversidad ha sido una de las claves de muchas reformas educativas a través de la cual se han establecido itinerarios curriculares distintos para los diferentes colectivos, pero se ha olvidado que la sociedad de que son parte estas reformas no solo es diversa, sino también desigual. Generalmente la orientación

mayoritaria en una sociedad desigual es la de mantener y reforzar las desigualdades. Por todo ello Flecha cree que es adecuado hablar de igualdad en la diversidad, es decir, mismo derecho y oportunidades de todas las personas a elegir ser diversas y educarse en sus propias diferencias. Cuando el referente de la diversidad llega a relegar el acento en la igualdad, es que de una manera consciente o inconsciente se está trabajando más a favor de los efectos exclusores que de los igualadores.

En el mismo sentido se expresa Postman (130), para quien la escuela, hoy en día debe descubrir y promover narrativas extensas e incluyentes, entre las que destaca la diversidad. Quiere llamar la atención sobre la dinámica errónea de confundir diversidad con orgullo étnico, lo que algunos llaman como “etnocentrismo”, mientras que la primera se dirige hacia el exterior, hacia los talentos y logros de los otros, el segundo se dirige hacia el interior desentendiéndose de los otros. En tal sentido, entre las múltiples manifestaciones de la diversidad cultural, destaca por su importancia el idioma, la religión, las costumbres y el arte y las creaciones artísticas.

Ciertamente parece lógico pensar que una educación abierta que quiera incluir todas las individualidades personales, tenga que tener en cuenta la posible diversidad cultural de sus componentes. La educación debe asegurar el principio de igualdad en la diversidad si quiere que la interculturalidad o la relación entre culturas sea una relación igualitaria y mutuamente enriquecedora. En definitiva se ha de conseguir individuos capaces de vivir en sociedades diversas, conocedores de las circunstancias culturales plurales, abiertos y dispuestos al mutuo intercambio.

3.2.4. Sociedad y educación

Sin olvidarnos de la situación donde nos encontramos dentro de este trabajo, es decir, los fines de la educación, seguiremos tratando de estudiar una serie de aspectos que consideramos importantes. En primer lugar nos acercaremos al concepto de “sociedad” .

3.2.4.1. El concepto de “sociedad”

Según Fichter ⁽¹³¹⁾, actualmente el estudio sobre el concepto de “sociedad” ha variado con respecto a épocas anteriores. Anteriormente la tendencia era generalizar sobre la conducta humana o sobre las formas sociales mientras que hoy en día, se procura centrar más la atención sobre los componentes de los distintos grupos y sobre las situaciones concretas.

Para este autor, el término “sociedad” hace referencia a una realidad compleja por lo que su definición ha de tener también un cierto grado de complejidad. Dicho término suele utilizarse para denominar diferentes agrupaciones o asociaciones (sociedades culturales, gastronómicas, etc.) por lo que suele existir una cierta confusión y no debe mezclarse con la realidad que él mismo define como: *“una colectividad organizada de personas que viven juntas en un territorio común, cooperan en grupos para satisfacer sus necesidades sociales básicas, adoptan una cultura común, y funcionan como una unidad funcional distinta.”* ⁽¹³²⁾.

Se distingue, entonces entre grupo social y sociedad ya que ésta última hace referencia a algo mucho más amplio que comprende al primero. Estando compuesta la sociedad por grupo sociales y el grupo por “personas sociales”, entendido este término según lo expuesto por Durkheim ⁽¹³³⁾.

La importancia del grupo social dentro de las diferentes sociedades ya fue puesto en evidencia por Durkheim cuando estableció que: *“La sociedad sólo es posible si los individuos y cosas que la componen están repartidos en grupos diferentes, es decir, clasificados, y si también estos grupos están clasificados unos respecto a otros.”* (134).

Sin pretender hacer un estudio exhaustivo de los diferentes conceptos posibles de “sociedad”, vamos a centrar el tratamiento de este punto en aquellos aspectos que consideramos más cercanos al ámbito educativo.

Es precisamente Campbell en su obra *Siete teorías de la sociedad*, quien nos da una visión, si no completa, sí variada sobre lo que algunos autores de relevancia han pensado en relación con tal concepto. Campbell, analiza siete teorías sobre la sociedad expuestas por autores como Aristóteles, Hobbes, Smith, Marx, Durkheim, Weber y Shutz. Nos expone las diferencias de cada autor según sus planteamientos teóricos. Pero a nuestro juicio lo más interesante de su análisis es la idea de que la sociedad no es simplemente una reunión de individuos en un espacio determinado y en un tiempo concreto, sino que lo que de verdad da sentido a una sociedad es la interrelación que se establece entre los miembros de la misma. Dice Campbell: *“Una sociedad no puede tratarse simplemente de una agrupación territorial o de un conjunto de gente.”* ... *“Para formar una sociedad los individuos deben estar relacionados de cierto modo. Por ejemplo, si la gente no se comunica entre sí, si mantienen eternamente un combate físico agresivo, si no cooperan entre sí, y esto lo hacen de forma rutinaria durante un periodo de tiempo, entonces sus interacciones no son sociales y no constituyen una sociedad.”* (135).

Precisamente el aspecto comunicativo es uno de las características reseñables de la sociedad actual, es la “sociedad red” de la que nos habla Castells (136), para quien las funciones y procesos dominantes en la era de la información cada vez se organizan más en torno a redes. Esta lógica de las redes modifica de forma sustancial la operación y los procesos de producción, la experiencia, el poder y la cultura. La información es el ingrediente clave de la organización social actual y los flujos de mensajes e imágenes de unas redes a otras constituyen la fibra básica de nuestra estructura social. Por otro lado, frente a la globalización y el cosmopolitismo se experimenta unas potentes marejadas de expresiones de identidad colectiva en nombre de la singularidad cultural y de las fuentes históricas de formación de cada identidad. Son movimientos que intentan mantener las relaciones humanas en su nivel más fundamental (feminismo, ecologismo, la nación, la etnia o la familia) (137).

Pero la sociedad actual y la mundialización de la economía que nos lanza a los supermercados de la información, no es una garantía de entendimiento para los sujetos de esta sociedad. Para Touraine (138), los avances del comunitarismo son dramáticos, su obsesión por la homogeneidad, la limpieza y su rechazo a la diversidad. La postmodernidad nos impone la disociación entre razón, naturaleza y afectividad. Ante esto, una sociedad libre debería descansar sobre los principios de solidaridad y la comunicación. pero la comunicación no es solamente la multiplicación de las redes informacionales, la comunicación implica sobre todo, el reconocimiento del otro, de la diversidad, de la pluralidad, es decir, el derecho de todos a combinar a su modo instrumentalidad e identidad, razón y cultura.

La actual condición social postmoderna es compleja, paradójica y controvertida y está caracterizada según expresa Hargreaves (139) por siete dimensiones: 1) las economías flexibles que acarrearán altos grados de movilidad laboral, 2) la paradójica globalización, 3) el final de las certezas, 4) la fluidez de las organizaciones, 5) la ansiedad personal y la búsqueda de la autenticidad ante una ausencia de valores morales, 6) la sofisticación tecnológica y la complejidad y 7) la compresión del espacio y el tiempo.

3.2.4.2. La sociedad y la educación

Ya hemos comentado anteriormente que las redes sociales, el individuo en sociedad, es una de los grandes pilares a partir de los que se construye el ser humano. Para Gimeno (140) “ser social” significa formar parte de las redes que nos conectan unos a otros, somos humanos porque somos seres sociales.

Es precisamente en este último punto de interacción entre los individuos donde queremos hacer hincapié dentro del presente apartado por considerarlo común denominador entre las dos realidades que estamos analizando, sociedad y educación. En el primer caso como dinámica necesaria entre los miembros de la misma y en el segundo caso como vínculo de intercambio entre educador y educando.

Petrus nos muestra una vía de relación entre las competencias sociales (necesarias para la vida en sociedad) y las competencias comunicativas. Basándose en Habermas y su afirmación de que la socialización no es solamente un proceso racional y cognitivo sino que más bien es el resultado de un proceso afectivo y comunicativo, Petrus dice: “...*el aprendizaje de esas capacidades sociales se adquirirá fundamentalmente a partir del lenguaje.*” (141).

En el mismo sentido Gimeno ⁽¹⁴²⁾ sostiene que los aprendizajes son fruto de la experiencia directa del individuo, del contactar con lo que existe en el mundo circundante y fundamentalmente a través de las relaciones directas con los demás. El ser humano es un ser social y cultural y es en el ejercicio de esa socialidad por la que aprovecha la cultura comunicada entre los individuos.

Nisbet llama a esta relación “interacción social” y considera que tiene un componente “simbólico” básico. Para Nisbet, la interacción social *“es la interacción de los seres humanos que se lleva a cabo mediante símbolos, mutua e incesantemente interpretativos y que responden por cada parte a las reacciones del otro. La interacción social es inseparable del significado, significado dotado por los símbolos a través de los cuales se realiza la interacción.”* ⁽¹⁴³⁾.

Marc y Picard ⁽¹⁴⁴⁾ entienden por interacción social una acción mutua en reciprocidad entre individuos, esta acción mutua ha de realizarse en virtud de una presencia conjunta, ha de tener una influencia determinada en los interactuantes y se desarrolla en un contexto social que imprime su marca aportando un conjunto de códigos, normas y modales que hacen posible la comunicación y su regulación. Por lo tanto toda interacción social es comunicación y está determinada por un marco espacio-temporal de naturaleza cultural marcado por códigos y rituales sociales.

Las interrelaciones y comunicaciones entre los individuos y grupos de una sociedad son necesarias tanto para la subsistencia de la sociedad como para los individuos y grupos

que la componen. De este modo las diferentes pautas culturales que determinan un sociedad son susceptibles de ser asimiladas, comprendidas y como hemos visto anteriormente criticadas y cambiadas.

Profundizando en la naturaleza de las interacciones Fichter (145), considera que pueden venir definidas en función del “status” o puesto que se ostenta en la sociedad, del rol o función social que se desempeña en función de una serie de pautas relacionadas entre sí, o del proceso. Con relación a este último punto, el autor distingue los siguientes procesos de interacción: - **Cooperación** (dos o más personas o grupos actúan de forma conjunta para conseguir un objetivo común). - **Acomodación** (un tipo de arreglo de mínimos que permite a los implicados continuar sus actividades aun sin estar del todo de acuerdo y con armonía mutua). - **Asimilación** (dos o más personas o grupos aceptan las pautas de comportamiento los otros). - **Conflicto** (los implicados tratan de excluirse mutuamente, aniquilando una parte o pretendiendo la inacción contraria). - **Obstrucción** (el enfrentamiento para que la otra parte no consiga lo lograr un objetivo pretendido).
- **Competición** (dos o más personas se esfuerzan enfrentados por conseguir un mismo objetivo).

Podríamos resumir estos procesos en tres: **cooperación, integración** (que incluiría la acomodación y la asimilación) y **enfrentamiento** (que incluiría la competición, la obstrucción y el conflicto).

Para Sorokin, es importante tener en cuenta que, dada su naturaleza simbólica, las interacciones no podrían darse si no fuera por la existencia de unos vehículos. El autor

define los vehículos conductores de la interacción como: *“Todas las acciones sensoriales externas, objetos materiales, fenómenos físicos, químicos y biológicos, procesos y fuerzas usados para la exteriorización, objetivación y socialización de las significaciones, son vehículos de la interacción dotada de sentido.”* (146).

Dentro de estos vehículos, distingue:

- **Los conductores sonoros** (se usa la vibración de las ondas de aire; el habla, la música).
- **Los conductores luminosos y cromáticos** (lenguaje escrito, pinturas,...).
- **Los conductores pantomímicos** (acciones físicas simbólicas).
- **Los conductores térmicos** (la energía del calor es usada para influir en la conducta de los otros).
- **Los conductores mecánicos** (toda acción física de contacto excluyendo las de carácter mímico).
- **Los conductores químicos** (utilización de las propiedades químicas de algunos elementos).
- **Los conductores eléctricos y de radio.**
- **Otros conductores** (simbolismo de algunos objetos). (147).

En el análisis de la relación existente entre sociedad y educación nos detenemos en los planteamientos de Faure, quien piensa que existen cuatro posibles interpretaciones de la relación (dialéctica) entre sociedad y educación.

En la interpretación “idealista”, se entiende que esta dialéctica ha de resolverse siempre a favor del ser humano, estableciéndose una especie de “humanismo pedagógico”.

En la interpretación “voluntarista”, se acentúa la contribución que la educación debe aportar a la sociedad, independientemente de sus cambios estructurales y en esa dirección ha de canalizarse todo esfuerzo educativo.

En la interpretación “determinismo-mecanicista”, la educación se ve pre-determinada por el entorno social y no puede hacer nada para modificarlo salvo resignarse y aceptar su dependencia.

Finalmente en una interpretación de naturaleza integradora o ecléctica, en la que se recoge parte de las anteriores posiciones, se reconoce la dependencia que la educación tiene del medio social pero sin olvidar que puede influenciar el cambio social. Sin dejar de lado la individualidad, entiende que se ha de participar en la transformación del ser humano colectivo y de su entorno. (148).

Es este mismo autor quien toma postura sobre las características de esta relación a la que considera “estrecha, simultánea y diferida”, añadiendo: *“Pero además nos parece que la educación por el conocimiento que proporciona del ambiente donde se ejerce, puede ayudar a la sociedad a tomar conciencia de sus propios problemas y que, a condición de dirigir sus esfuerzos a la formación de hombres completos, comprometidos conscientemente en el camino de su emancipación colectiva e individual, ella puede contribuir en gran manera a la transformación y a la humanización de las sociedades.”* (149).

Con relación a este vínculo entre educación y sociedad, ya expusimos en párrafos anteriores que al ser la primera un fenómeno y proceso social, caben en ella dos funciones, la de reproducción de la sociedad y la de renovación de la misma.

La educación está siempre supeditada a una estructura y a un contexto social que la sustenta y es por esto que refleja obligatoriamente sus rasgos más definitorios. En un régimen autoritario y muy jerarquizado, difícilmente podrá darse un tipo de educación basado en la democracia y la libertad. Sin embargo, esta supeditación no supone una absoluta subrogación, sino que puede permitir diferentes cotas de intervención en forma de transformaciones o al menos de críticas a la sociedad.

Sobre este punto existen grandes controversias, no tanto sobre la aceptación de esta doble funcionalidad de la educación, como en el grado de impulso o apoyo que debe recibir el planteamiento renovador respecto al planteamiento reproductor.

Con relación a lo anterior, nos parece adecuado exponer las conclusiones a las que llega Faure y un conjunto de expertos, fruto de un informe sobre el desarrollo de la educación encomendado por la Conferencia General de la UNESCO en 1971. Concluye Faure:

“- Hoy más que ayer, toda reforma educativa debe pivotar sobre los objetivos del desarrollo, tanto social como económico.

- El desarrollo de la sociedad no se puede concebir en absoluto sin renovar la educación. Y esto en todas las sociedades, cualquiera que sea el tipo, la doctrina que profese y la forma de enfocar su destino: con una óptica reformista o con una perspectiva revolucionaria.” (150).

Siguiendo con Gimeno (151), uno de los fines esenciales de la educación moderna inscrita en una sociedad democrática es la de ubicar al individuo en sociedad a través de su condición de “ciudadano”. La ciudadanía, que parte de la premisa de igualdad entre seres humanos, es una forma de ejercer la socialidad de la persona en el seno de

una sociedad que le reconoce unas posibilidades y unos derechos. En este sentido la educación para la ciudadanía se propone la contribución a la reconstrucción y mejora de la sociedad a la vez que le sirve de lente para realizar una lectura crítica de la insatisfactoria realidad.

En la exposición anterior aparecen de forma clara dos aspectos que desde el punto de vista social debe perseguir la educación: la socialización y la democratización.

3.2.4.3. Educación y socialización

Según Petrus, por socialización se entiende: *“el proceso que permite a los individuos integrarse en la sociedad, asimilando las normas, valores y actitudes necesarios para convivir, sin excesivos conflictos, en su grupo social.”* (152).

Partimos del planteamiento de que la socialización es una necesidad del ser humano ya que el contexto natural de su desarrollo vital está entre semejantes.

La explicación de esta necesidad de desarrollarse en sociedad, la establecen algunos autores en función de la naturaleza social del ser humano. Por poner un ejemplo, Fichter cree que todos los individuos humanos son “personas sociales” por el mero hecho de ser “racional”. Dice el autor: *“Los términos <<racional>> y <<social>> no son sinónimos, pero una de estas cualidades no existe sin la otra. El mero hecho de decir que un individuo es una persona racional implica necesariamente que es una persona social.”* . Más adelante completa diciendo: *“La persona es social en el sentido de que no sólo tiene tendencia a relacionarse con otras, sino también necesidad de relaciones humanas.”* (153).

Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo en reconocer esta naturaleza social. Rousseau es un claro exponente. No se puede decir que fuera un defensor de la sociedad como entorno de formación, por lo menos la clase de sociedad que entonces existía. Esto se puede ver claramente en su obra *Emilio o de la educación*. El autor ve en la sociabilidad del ser humano más que una cualidad innata, una necesidad que compense una debilidad que le es propia. Dice Rousseau: “*La debilidad del hombre es lo que hace que sea un ser sociable; nuestras comunes miserias son las que llevan nuestros corazones a la humanidad, nada le deberíamos si no fuésemos hombres.*” (154).

En todo caso, al margen de si lo social está o no en la naturaleza del ser humano, lo que parece comúnmente aceptado parece ser el hecho de la necesidad de desarrollarse en sociedad, para lo cual es imprescindible la socialización de los individuos.

La socialización es un proceso que se obtiene por el mero hecho de vivir en sociedad, no es algo exclusivo de la educación, en todo caso parece ser que existe una categorización entre la calidad de una y otra. Quintana (155), distingue entre socializar “a secas” y socializar “bien”, la sociedad se encargaría de la primera y la educación de la segunda. Suponemos que esta afirmación puede traer controversias entre los sociólogos, pero entendemos que con tal afirmación lo que pretende el autor es dar un protagonismo a la educación a la hora de proveer de socialización al individuo. No en vano el autor cree que es la Pedagogía social la que estudia de forma especial el proceso de socialización.

En este sentido, la Educación social como objeto de la Pedagogía social supone en palabras de Petrus: *“el largo proceso gracias al cual un individuo biológico se transforma en individuo social, transformación que se consigue a través de la transmisión y aprendizaje de la cultura de la sociedad.”* (156).

La socialización no supone un mero acto pasivo por parte del individuo, no es un proceso de absorción de éste por la sociedad, sino que tiene también un componente activo al permitir en cierta manera que el individuo aporte, influya o cambie la sociedad. Quintana dice al respecto: *“Una buena socialización consiste: en parte, en adaptarse a la sociedad; en parte, en reformar esta sociedad.”* (157) .

Nassif (158) también destaca la parte activa de este proceso afirmando que es necesario pensar en una “socialización transformadora” para dar respuesta a una sociedad contemporánea de continuos cambios como en la que ahora nos encontramos.

Quintana (159), destaca tres aspectos fundamentales en el proceso de socialización:

La inserción social, que implica la direccionalidad predominante en este proceso, ya que es el individuo quien comienza por adaptarse, por insertarse en la sociedad.

El aprendizaje social, destacando el aspecto de amoldamiento del individuo. Amoldamiento que permite también una cierta actitud activa del individuo.

La capacidad de relación, que implica el aspecto de conexión con otros seres humanos. Supone la comunicación con otros seres humanos de forma adecuada y en disposición positiva.

Existen para este autor tres tipos de socialización ⁽¹⁶⁰⁾. La socialización primaria, que implica una relación directa con la “enculturación” o aprendizaje de las manifestaciones culturales básicas de su sociedad, sería la primera fase de la socialización donde se asimilan los patrones de comportamiento social. La familia es el entorno primero donde se realiza esta socialización y además las personas cercanas suponen para el niño unas referencias de gran importancia.

La socialización secundaria, supone una continuación de la anterior y en algunos casos la corrige. Es una profundización en algún nuevo aspecto de la sociedad, siendo de carácter menos afectivo. Se realiza en los “grupos secundarios” como son las instituciones docentes, los grupos de amigos, etc.

La socialización terciaria, considerada por algunos como “resocialización” supondría una nueva socialización para alguien que necesita enmendar los efectos negativos de su anterior socialización.

Quintana ⁽¹⁶¹⁾ termina su análisis exponiendo las funciones que cumple la socialización.

- 1) Familiarizar al ser humano con los esquemas normativos y los valores del grupo.
- 2) Transmisión de cultura. 3) Formación de hábitos de comportamiento. 4) Actualizar en el ser humano su dimensión social. 5) Dar al ser humano participación en el bien social común. 6) Enseñar al ser humano la comprensión de la vida social y la técnica de la relación social. 7) Colocar al ser humano en posiciones sociales, ayudándole a construir su status y a saber desempeñar sus roles. 8) Darle una disposición profesional para participar en el mundo laboral. 9) Desarrollo de la personalidad individual.

Por último nos parece necesario exponer algunas consideraciones sobre la situación actual y en este sentido, Tedesco (162) nos alerta ante el déficit de socialización que se da en la sociedad actual, las instituciones socializadores de antaño como la escuela o la familia, están perdiendo la capacidad de transmitir eficazmente valores y pautas culturales de cohesión social. Este vacío ha sido cubierto por nuevos agentes de socialización como son los medios de comunicación y en especial la televisión. El problema es que estos nuevos agentes no secuencian la información y el niño o el joven tiene acceso a toda la información de golpe sin que puedan tener una buena asimilación.

Estamos, según Tedesco (163) ante el riesgo de expansión de una sociedad atomizada, donde el individuo se encuentra aislado frente a una colectividad anónima. Las nuevas formas de asociación: vecinos, bandas juveniles, etc. no suponen movimientos integradores. Ante esto, el autor cree necesario que la escuela rompa el aislamiento institucional y redefina pactos con otros agentes socializadores, especialmente la familia y los medios de comunicación, de tal manera que preparen a los educandos para el uso consciente crítico y activo de la información y del conocimiento. El desafío educativo implica desarrollar las capacidades de construir una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional, internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc.

Pero hay que considerar algunas voces que dan la voz de alerta contra la imposición de una sociedad que supervalora el consumismo, el utilitarismo y acrecienta las desigualdades. Una de estas voces es la de Touraine (164) para quien la educación ha de alejarse de la idea de socialización en tanto que suponga “civilizar” al individuo para

ser reconstruido según las categorías que dominan su sociedad, en vez de eso, debe pretender la formación de una capacidad para obrar y pensar en nombre de una libertad creadora personal. Es la *escuela del Sujeto* orientada hacia la libertad del Sujeto personal, hacia la comunicación intercultural y hacia la gestión democrática de la sociedad y sus cambios.

3.2.4.4. Educación y democratización

Al introducir el concepto de “democracia” dentro del capítulo de fines de la educación, nos hacemos eco de una preocupación que está cada vez más generalizada en las sociedades contemporáneas y por ende en los sistemas educativos. En este sentido se expresa Faure: *“Las necesidades de la economía en unos países, los objetivos ideológicos en otros, la lucha por la liberación nacional en gran parte del mundo y hasta, en algunos casos, el temor a trastornos sociales, han contribuido de continuo a actualizar la necesidad de una democratización acelerada de la enseñanza.”* (165).

Como vemos, existe una conciencia común sobre la necesidad de que la democracia sea parte importante de la educación. Expongamos a continuación algunos puntos que aclaren el concepto de democracia.

Para tal pretensión nos parece adecuado traer a este trabajo las reflexiones de Touraine (166), quien identifica de un modo casi natural democracia con libertad, y para ser más exacto con las libertades. Pero tal ligazón quedaría demasiado imprecisa si no se continúa exponiendo las tres grandes dimensiones de la democracia, que para el autor son: - el respeto de los derechos fundamentales - la ciudadanía como la conciencia de pertenencia a una sociedad y - la representatividad de los gobernantes (167).

Para Dewey (168), los dos rasgos que caracterizan a una sociedad democráticamente constituida son: 1) la sociedad está constituida por individuos con una variedad de intereses que deben ser puestos en común y ser reconocidos como un factor de control social y 2) se da una interacción entre los diferentes grupos sociales produciéndose un cambio de hábitos, un reajuste continuo y afrontándose nuevas situaciones por el intercambio variado.

Pero la democracia no pertenece únicamente a las esferas de los Estados o de los gobiernos, sino que pertenece en general a la esfera de las colectividades y en concreto a las tomas de decisiones de las colectividades. Cualquier asociación por pequeña que sea, puede tomar decisiones de forma democrática, es decir, teniendo en cuenta la opinión de todos y cada uno de sus miembros.

Para Beetham y Boyle (169), cinco son los aspectos más apreciables de la democracia:

- la finalidad de la democracia es tratar a todos por igual, - la democracia es la mejor forma para responder a las necesidades de las personas, - la democracia depende del debate abierto, la persuasión y el acuerdo, - garantiza las libertades fundamentales,
- permite la renovación social.

De lo dicho anteriormente se deducen una serie de términos parejos al concepto de democracia: diversidad, igualdad de derechos, comunicación, renovación...

El nivel básico de la relación entre democracia y educación lo expone claramente Dewey cuando sugiere que un gobierno que se apoya en el sufragio universal, no puede

tener éxito si los que votan no están educados. Dice Dewey: *“Una sociedad que es móvil, que está llena de canales para la distribución de un cambio que ocurra en cualquier parte tiene que procurar que sus miembros sean educados para la iniciativa y la adaptabilidad personales.”* (170).

Pero la relación entre democracia y educación supone también que la escuela debe comportarse y debe adquirir los modos democráticos si quiere que sus miembros adquieran dichos modos. Puig Rovira (171) cree que una escuela será democrática en cuanto sepa organizarse para que estimule la participación de todos los implicados; esta participación es un fin en sí misma, pero a su vez es el mejor medio para alcanzar otros fines educativos.

Según el autor anteriormente mencionado (172), los temas transversales del currículum actual (temas abarcados desde las diferentes disciplinas o áreas del currículum educativo) son formas privilegiadas para asegurarse el arraigo de los hábitos democráticos en la educación. Dentro de estos temas destaca: la educación moral o cívica, la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, la educación para la salud, la educación ambiental, la educación sexual, y la educación intercultural.

En este sentido se expresa también Sarramona (173), quien establece una correspondencia entre las cinco características de la sociedad democrática y la relación de fines y estrategias pedagógicas que los harían factibles. Para la participación educación participativa; para el pluralismo educación intercultural; para la libertad

educación crítica; para el respeto mutuo la educación para la paz y para la justicia la educación moral.

La implantación de los temas transversales ha supuesto un verdadero cambio educativo. En este sentido, Bonal (174), identifica tres logros de la transversalidad al solventar ésta, tres contradicciones del ámbito educativo. En primer lugar, según el autor, se puede dar respuesta a una contradicción de tipo económico. Así, ante una limitación de la productividad del Estado y ante una inadecuación del currículum clásico a esas necesidades productivas, la transversalidad puede suponer una forma de producción simbólica. En segundo lugar, la transversalidad puede dar respuesta a contradicciones de naturaleza política en la medida en que pueden contribuir a paliar los déficits de igualdad educativa (crecimiento de la sensibilidad ante la desigualdad social). En último lugar puede dar respuesta a contradicciones de tipo cultural, ya que la sociedad está compuesta por diferentes culturas que tienen que tener cabida en el espacio educativo.

Ya hemos apuntado anteriormente que existen una serie de contradicciones en la escuela y el empeño democrático tampoco escapa a estas contradicciones. Ya Dewey apuntaba algunos riesgos que se corrían al aplicar la democracia en la escuela si no se aseguraba a su vez una verdadera formación de la capacidad de analizar y decidir de cada individuo. Así se expresaba el autor: “ *La democracia será una farsa a menos que los individuos sean preparados para pensar por ellos mismos, para juzgar independientemente, para ser críticos, para ser capaces de discernir las propagandas sutiles y los motivos que las inspiran.*” (175).

En este sentido se expresa también Puig Rovira (176) quien considera una ingenuidad pensar que hoy la democratización de la enseñanza sólo tiene una cara positiva. Existen, según el autor, una serie de ambigüedades o contradicciones que hay que tener muy en cuenta. En primer lugar, la escuela aun siendo una institución igualitaria, reproduce la desigualdad social. En segundo lugar, la escuela que en principio es respetuosa con las diferencias y es garante de la tolerancia, a veces inculca, de forma implícita u oculta, actitudes discriminatorias. En tercer lugar se proclama la necesidad de un aprendizaje crítico y creativo, pero sólo se utilizan medios verbales y memorísticos. En último lugar, la idea inicial de organización democrática de la escuela, a menudo está jalonada de hábitos autoritarios que coartan la participación y la autonomía.

Como vemos la implantación de la democracia en la educación es algo que no se realiza de la noche al día, sino que es un proceso lento y progresivo en el que hay que poner empeño y que tener cuidado para garantizar en todo momento las cotas de igualdad de oportunidades, de libertad y de tolerancia que como hemos visto conforman la esencia del espíritu democrático.

3.3. LOS MEDIOS DE LA EDUCACIÓN

Los medios de los cuales se sirve el proceso educativo pueden ser muchos y muy variados. Ya hemos visto anteriormente cómo es necesario que para la elección de dichos medios, se tengan en cuenta los fines que se desean conseguir y con qué recursos humanos y materiales podemos contar.

El valor pedagógico de los medios se asienta, según Colom, Sureda y Salinas (177), tanto en las propias cualidades y posibilidades intrínsecas, como en el contexto metodológico en el que se usan. Cuanto más profundicemos en el conocimiento intrínseco del medio educativo, mejor utilización podrá hacerse del mismo.

El diseño del currículo o currículum como aparece en algunos textos, nos permite concretar, entre otras cosas, los medios que pueden ser utilizados en el proceso educativo.

El currículo puede tener diferentes acepciones, Devís y Molina (178) basándose en Salinas destacan las siguientes: 1) los contenidos, programas o planes de estudios, es decir, lo que hay que enseñar; 2) las actividades o experiencias que hay que enseñar; 3) la planificación o la forma de preparar lo que hay que enseñar, 4) la interacción en la práctica, o lo que es lo mismo, lo que sucede mientras se enseña, 5) el cruce de prácticas o la relación que tiene lo que se enseña con otros contextos.

Estas acepciones señaladas muestran el carácter multidimensional del currículum, pero fundamentalmente muestran el carácter interactivo del mismo y la necesidad de tener en cuenta el contexto o los contextos implicados. Kirk (179), en un esfuerzo integrador y globalizador, define el currículum de la siguiente manera: *“En todo caso, el término se refiere a un cuerpo de conocimientos, una información o contenido que tiene que ser comunicado; que esta comunicación normalmente tendrá lugar a través de las interacciones de los profesores y alumnos (aunque no olvidemos que determinados materiales como libros de texto, ordenadores, etc. se pueden utilizar para facilitar la*

comunicación); y que esta interacción se encuentra situada en un contexto social y cultural más o menos institucionalizado.”

Esta concepción dialéctica del currículum, pone en evidencia la necesidad de integrar la teoría con la práctica de tal modo que Kirk (180) lo denomina también como “praxis educativa”. Esta praxis permitirá la teorización de las cuestiones prácticas de la vida real y en concreto de las circunstancias reales de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De la idea de presentar el currículum de una forma abierta, interactuante y dirigida a la práctica podemos exponer las ideas que al respecto refiere Stenhouse cuando define currículum de la siguiente forma: *“Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.”* Más adelante continúa: *“Un curriculum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa.”* (181).

En el presente trabajo nos interesa centrarnos definitivamente en uno de los componentes citados, el de las actividades. Entendemos que la danza es una actividad que tiene dos características fundamentales que la conforman, una el hecho de ser una actividad artística, y otra el hecho de ser una actividad física.

Para ser fieles a los planteamientos expuestos en el presente trabajo, retomaremos aquí el término de “experiencias educativas” en lugar de actividades educativas. Recordará el lector que tal término hace referencia tanto a la idea de actividad como a la del contenido. Entendemos que tanto “lo artístico” como “lo corporal” pueden ser utilizados tanto desde el punto de vista de actividad como desde el punto de vista de contenido.

No pretendemos decantarnos sobre el tipo de experiencias que deben entrar o no en los diferentes diseños curriculares. Nos interesa en todo caso destacar algunos criterios referentes a tales experiencias.

Nassif ⁽¹⁸²⁾ cree que los planteamientos de una serie de experiencias educativas pueden realizarse en función de dos aspectos: a) fijándolos en función de las posibles sectorizaciones de la cultura (cuestión que suele ser la más común), y b) supeditándolos a la búsqueda de la unidad de la cultura en los lazos con la existencia y los problemas reales de los hombres.

Dentro del primer aspecto, aparecerían una serie de grupos de contenidos y de actividades que variarían en función de los autores. Nassif sugiere los siguientes: educación científica, educación moral, educación estética, educación física, aunque también considera que el listado podría llegar al “infinito” si se tienen en cuenta otros sectores culturales y vitales nuevos. ⁽¹⁸³⁾.

Quizás estemos ciertamente ante una posibilidad infinita de experiencias educativas y que, como dice Suchodolsky ⁽¹⁸⁴⁾, la importancia no radique ya en el tipo de actividad sino en la forma en que es tratada esa actividad. Propone el autor que las actividades

educativas sean tratadas a través de una integridad. Dice el autor: *“La actividad conjugada encaminada a la formación intelectual, moral y estética es factible gracias precisamente a que todos estos tipos de actividad pedagógica deben englobar a toda la personalidad humana alcanzando también aquellos aspectos que no constituyen un campo directo de actuación para los mismos pero cuya omisión podría llevar al fracaso de la educación”*. (185).

El autor, tras citar como experiencias educativas a la educación mental, la moral, la estética y la física, se plantea la necesidad de un enfoque renovador de las mismas, así estas disciplinas no deben concebirse como compartimentos estancos sino que deben tener en cuenta la globalidad de la personalidad humana.

La visión integral de la educación que nos propone Suchodolsky cuadra perfectamente con las tendencias actuales que se materializan en la preocupación de la llamada “transversalidad educativa”.

Tendremos en cuenta este planteamiento integrador a la hora de abarcar los dos campos de experiencia que desde un punto de vista educativo analizaremos a partir de ahora, el movimiento corporal y el arte.

3.3.1. El movimiento corporal en la educación.

No pretendemos profundizar sobre lo que ha supuesto o supone el concepto de “cuerpo” en relación con la educación, nos limitaremos a exponer algunas consideraciones que servirán de punto de encuadre para este apartado del movimiento.

Los conceptos de “cuerpo” y de “educación” están irremediabilmente unidos ya que cualquier experiencia que recibe el ser humano, bien sea de tipo físico o espiritual tiene necesariamente que pasar por la propia realidad corporal. La experiencia educativa no escapa a tal precepto.

Debemos reseñar que en el presente trabajos no tomaremos en consideración al castigo corporal, aunque haya sido en numerosas ocasiones utilizado como un medio más al servicio de algunas tendencias educativas y por lo tanto pueda llegar a ser considerado como un apartado de esta relación entre cuerpo y educación.

En primer lugar está la necesaria consideración del papel o los papeles que el cuerpo juega en cada sociedad, y del concepto de “ser humano” que toda sociedad se plantea para luego establecer sus planteamientos educativos. Como hemos expuesto anteriormente, no consideramos parcelas aisladas del “ser humano”, por ser éste multidimensional. En este sentido se expresa Benilde Vázquez, al exponer su visión integradora de la pedagogía del cuerpo, una pedagogía basada en la unidad psicosomática que tenga en cuenta todos y cada uno de los diferentes discursos sobre el cuerpo (186).

Continuaremos refiriéndonos a la incuestionable relación que existe y ha existido en cada momento histórico entre la noción de “cuerpo” y los diferentes contextos históricos, sociológicos y filosóficos. Para Ulmann (187), las diferentes representaciones que se han establecido en todas las épocas sobre el cuerpo, han ido acompañadas por otras relativas al pensamiento o por lo menos al sentimiento. Éstas han supuesto una

oposición del cuerpo frente al alma en su ser y en su valor, de tal forma que han ido conformando la ya clásica idea de la disgregación dualística.

El autor expone sucintamente cómo tradicionalmente se ha definido al “cuerpo” en función del alma. Primero los griegos, para quienes el movimiento, elemento característico del cuerpo, respondía a un principio motor que es el alma. El cristianismo supuso una ruptura en lo relativo a cualquier nexo de unión entre el alma y el cuerpo suponiendo éste último una carga para el primero. El racionalismo mantuvo la misma actitud, procurando que el cuerpo fuera algo sumiso al alma. El humanismo renacentista mantiene la distancia cuerpo-alma pero sin obligar a subordinar la una sobre la otra. Se rehabilitan todas las facultades humanas y se aceptan como educativas, tanto las bellas artes que expresan o representan el corazón, como el cuerpo humano. Para el naturalismo el cuerpo es tan indispensable como cualquier otro elemento de la naturaleza, ésta se expresa de igual manera en el cuerpo y en el alma, conformando así dos de sus principios inseparables (188).

Vázquez (189), completa la exposición anterior con un cuarto dualismo que representa un nuevo marco filosófico y sociológico, al que denomina “dualismo invertido”. En él, se privilegia el cuerpo, se reivindica sus plenos derechos, quedando el alma como un apéndice de éste en función de su pleno énfasis.

Superado hoy, en parte (190), el tradicional dualismo entre lo corporal y lo espiritual, hoy se entiende la realidad cuerpo-alma como un sistema indivisible y completamente interrelacionado, aunque por otro lado y, como explica Gruppe (191), esté necesitado de un saludable distanciamiento entre ambos componentes. Este apunte entronca con la

idea expuesta por el mismo autor sobre la doble vertiente o “relación multívoca” del hombre con su cuerpo. En primer termino está la consideración de <<ser cuerpo>>, aspecto subjetivo, que sugiere que todo ser humano es y actúa, ante todo, como “cuerpo”. En segundo término <<tener cuerpo>>, aspecto objetivo, en cuanto podemos emplearlo, cuidarlo, ejercitarlo, en suma disponer de él (192).

Pero la disposición que podemos hacer del cuerpo, puede seguir caminos diferentes incluso enfrentados. Vázquez y Alonso (193) se expresan al respecto refiriéndose a las contradicciones que se dan en la actualidad con respecto a la disposición que se hace del cuerpo. Por un lado se da un “cuerpo exaltado” por una sociedad que ve en él un símbolo que podrá ser utilizado en diversos ámbitos como medio o fin del éxito. Por otro lado se da un “cuerpo agredido” ya que, en algunos, casos se abusa, se explota y se burla del cuerpo escudándose en múltiples justificaciones.

Sobre las contradicciones apuntadas anteriormente, nos parece pertinente citar las originales aportaciones de Bernard en su obra “el cuerpo” donde afirma: “*vivir el propio cuerpo no es sólo asegurarse su dominio o afirmar su potencial sino también descubrir su servidumbre, reconocer su debilidad.*” (194). Para poder analizar todas las implicaciones en relación con “el cuerpo”, el autor propone los enfoques psicobiológico, psicoanalítico, psicosociológico y sociológico.

Pero el aspecto que tendremos más en cuenta en este trabajo es la particularidad del cuerpo en cuanto a su movimiento. Es precisamente gracias a esta facultad por lo que el ser humano es capaz de aprender del entorno y de desarrollar sus potencialidades. En este sentido Cagigal dice: “*El hombre es un ser movable, movedizo (proyectado a*

moverse), semoviente (por no decir auto-móvil) llamado a moverse y, consecuentemente, necesitado de movimiento. Uno de los principios taxonómicos de la humanidad - como la mayor parte de los animales especialmente las especies superiores - es el automovimiento. Es constitutivo esencial de la vida.” (195).

Efectivamente el cuerpo humano esta concebido por y para el movimiento y en un entorno de movimiento. La configuración de su estructura biológica demuestra tal afirmación, desde la actividad cerebral pasando por las funciones fisiológicas y terminando por todo el sistema locomotor.

Pero el movimiento humano también se explica desde un prisma cultural representándose en la relación de la persona con el mundo que le rodea.

Para Bril (196), los componentes biológicos y culturales del movimiento humano se articulan en cuatro grandes campos:

1. La actividad corporal directamente relacionada con las grandes funciones biológicas.

Dentro de este grupo estarían algunas como el caminar, el comer, dormir, dar a luz...

2. El movimiento técnico, acoplamiento gesto-herramienta. El cuerpo puede ser utilizado como herramienta de transporte por ejemplo.

3. La actividad gestual como una función de comunicación, esté o no relacionada con la palabra. Dentro de este capítulo aparecerían tanto las acciones relacionadas directamente con el propio cuerpo como las que se realizan en función del tiempo o el espacio como demostró Eduard Hall (197).

4. Los movimientos “institucionalizados”. Se agrupan en este capítulo los movimientos ligados a rituales, a la danza, a los juegos y a los deportes.

En otro sentido Cagigal (198), agrupa los variadisimos tipos de movimientos del ser humano en cuatro grandes grupos: espontáneo, natural, artificial y técnico.

1. Movimientos espontáneos. Son aquellos que surgen de manera improvisada no preparada. No deben confundirse con los movimientos automáticos (reflejos), ya que un movimiento espontáneo puede ser tanto automático como voluntario.

2. Movimientos naturales. Son aquellos que están de acuerdo con las demandas biomecánicas, respetando las capacidades y coordinaciones neurofisiológicas.

3. Movimientos artificiales. Son aquellos que han surgido como respuesta a la necesidad de adaptarse a la “herramienta” a la máquina.

4.- Movimientos técnicos. Son aquellos que han sido aceptados como idóneos a partir de un estudio previo de eficacia.

Con respecto a los movimientos técnicos, Mauss nos recuerda que las técnicas corporales se establecen antes que las técnicas de instrumentos y que es el *cuerpo “el primer instrumento del hombre y el más natural, o más concretamente, sin hablar de instrumentos diremos que el objeto y medio técnico más normal del hombre es su cuerpo.”* (199).

Este movimiento humano tiene pues un rasgo que lo identifica claramente y que lo distingue de otro tipo de movimientos, este es el de la intencionalidad. Es esta diferencia lo que nos separa de manera clara de las especies animales. Le Boulch considera que, teniendo en cuenta la escala animal, a la cabeza de la cual se encontraría el hombre, se observa una disminución del carácter instintivo de las actividades motrices. Esta disminución viene en pro de unos movimientos intencionados a partir de

motivaciones. Estas motivaciones, en sus primeros estadios orgánicos, pueden llegar a ser modificados por influencias culturales y sociales (200).

Destaca el autor pues como rasgo humano del movimiento aquellas praxis o sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado, o de una intención y que son el resultado de la experiencia individual del comportamiento (201).

Más adelante y de forma aclaradora, Le Boulch (202), diferencia entre significación de los movimientos que puede considerarse en función de dos criterios:

1. En función de los objetivos exteriores a la persona que daría pie a una actividad de orientación y de investigación, o acción transitiva dirigida hacia el entorno (objetos). A estas acciones las denomina *movimientos*.
2. En función de su carácter expresivo, manifestación de las sensaciones y emociones experimentadas por la persona y que representan su realidad humana. Serían los *gestos*.

Se ha discutido mucho en el ámbito de la educación física sobre esta distinción entre movimientos que impliquen o no impliquen la manifestación de la personalidad de quien la realiza. Esta discusión tiene su justificación, ya que la concepción del movimiento humano y todas sus implicaciones, conforman el objeto de dicha disciplina.

Para distinguir entre estas diferencias, Parlebas acuñó el término de *conductas motrices*.

El autor define conducta motriz (203) como la organización significativa del comportamiento motor en tanto y cuanto es portadora de una significación. Dentro del término incluye una doble perspectiva conjugando el punto de vista externo o comportamiento observable, como el punto de vista de la significación interior, esto es

la vivencia corporal (emociones, percepciones, imagen mental, ...). Es precisamente este hecho lo que le confiere según el autor, un valor fundamental en educación, estableciéndose lo que él denomina una verdadera “revolución copernicana” de la educación física.

Desecha Parlebas el término de “movimiento” por considerarlo inadecuado y antiguo. Este término, según el autor, tan sólo hace referencia al producto y no al agente productor. Responde únicamente a la idea de un cuerpo físico, bio-mecánico, que se define por los desplazamientos aprendidos externamente.

No cabe duda de que las aportaciones de Parlebas suponen un gran avance para la interpretación pedagógica del movimiento, sin embargo, y como considera Vázquez (204), sus logros se consideran desiguales ya que aunque ha conseguido una integración de las tendencias más importantes de la educación física surgidas últimamente, sus pretensiones unificadoras en cuanto a la terminología, no ha tenido todo el consenso necesario.

Cabe mencionar a Ulmann como uno de los autores que más crítico se muestra con los planteamientos de Parlebas sobre el término “movimiento”. El autor considera paradójico que Parlebas rechace tal término por considerarlo demasiado abstracto cayendo más tarde él en una abstracción mucho mayor al establecer sus conductas motrices dentro de una metafísica logico-matemática equivocada (205).

Lo que queda a nuestro juicio claro, al margen de interpretaciones y terminología de los diferentes autores expuestos, es que, más allá del movimiento desde un punto de vista

puramente mecánico, debemos considerar una concepción de movimiento humano que por su calidad elocuente y significativa, hace participar a la totalidad de la persona y a su vinculación con su entorno. Sobre esta concepción del movimiento dice el profesor Coca: “... *aquellos movimientos físicos que evidencian una actividad física, que dan rienda suelta a un sentimiento, que revelan cualquier estado de ánimo, que afloran al exterior con la intención de significar algo, que pretenden modificar nuestras relaciones con el mundo exterior, que se fundamentan en un código de intelección comprensible y los que cargados de sentido propio comprometen la personalidad de quien los emite o ejercita.*” (206)

Es este movimiento humano al que el autor anteriormente citado denomina “gesto”, es lo que conforma el punto central del estudio de la educación física como disciplina pedagógica ya que, tal y como dice Coca refiriéndose al carácter de ese tipo de movimientos: “*lo físico se traduce en metafísico y el valor fenoménico de esa realidad, es decir, lo que se está revelando como movimiento, reside en la carga humana que lo sustenta.*” (207).

En este sentido se expresa también Ulmann, quien aclara que no todos los movimientos humanos deben ser objeto de la educación. La diferencia la marca, en un primer momento, aquellos que son susceptibles de ser educables, es decir aquellos: “... *que pueden ser provocados, engendrados, transformados, inhibidos por el sujeto mismo o por una acción a menudo consciente y voluntaria, ejercida sobre él.*” (208). En segundo lugar piensa que el movimiento objeto de la educación tendrá siempre en cuenta las intenciones educativas de carácter general (209), que como hemos ya hemos

anteriormente, además del desarrollo psicobiológico están el de la conservación y transformación de las estructuras socioculturales.

Es la “educación física” o “educación corporal” (210) la que se encarga de desarrollar desde un punto de vista pedagógico el movimiento corporal. Este tratamiento pedagógico del movimiento corporal, debe tener pues en cuenta el carácter integral, humano o humanístico de quien es el eje central de la educación. Gruppe nos señala tal reflexión cuando habla de la necesidad que tiene la educación física de ser orientada hacia la naturaleza del hombre y así ayudarle a conquistar y mantener la humanidad por sus propios medios (211).

La búsqueda del humanismo a través la educación corporal, queda patente en las palabras de Cagigal cuando señala el papel relevante del juego y el deporte como portadores de un “verdadero valor humanístico”, por su potencialidad para desarrollar las relaciones humanas (212).

Recordaremos aquí que el calificativo de “humano”, como vimos anteriormente, hacía referencia a la realidad integrada de los aspectos psicobiológicos y socioculturales del hombre. Por lo tanto la educación física o del hombre corporal, tal como nos propone Vázquez (213), debe tender hacia todas las esferas de la integridad humana. Esto marca la dirección que debe seguir ese proceso educativo de lo corporal, por un lado la educación “de lo físico” y por otro lado la educación “a través de lo físico”.

En relación con los fines de la educación física “integrada”, presentamos el modelo que expone Vázquez. Nos parece interesante porque recoge las dimensiones básicas del ser humano.

- 1) Fines relacionados con el desarrollo de la condición biológica. El desarrollo de las cualidades físicas básicas dirigido tanto al mantenimiento de la salud, a las actividades de ocio, como al mantenimiento de un equilibrio psico-físico factores todos ellos relacionados con una buena calidad de vida.
- 2) Fines relacionados con el desarrollo de las habilidades motrices. La adquisición de gestos y conductas motrices como instrumento básico de adaptación al medio. No sólo aquellas necesarias para la supervivencia sino también aquellas destrezas necesarias en ámbitos como el profesional, el artístico o el de ocio.
- 3) Fines relacionados con otros ámbitos de desarrollo de la personalidad: cognitivo, afectivo, moral-social. Cada vez existen más estudios que evidencian una relación entre el desarrollo de las capacidades perceptivas y el desarrollo intelectual o la influencia de una actividad física bien organizada en el favorecimiento de los procesos físicos del pensamiento, de la atención y de la memoria. En relación con el ámbito afectivo, también son numerosos los estudios que se centran en la influencia de las actividades en la “imagen corporal”, el autoconcepto, la canalización de la agresividad o la reducción de la ansiedad. Los fines relacionados con el desarrollo moral y del carácter han sido tradicionales a lo largo de la historia de la educación física, sin embargo, hoy no existen estudios definitivos que aseguren que hay una transferencia entre los comportamientos como el esfuerzo, la

fuerza de voluntad o la cooperación en el deporte y esas mismas actitudes en otros ámbitos de la vida. La mencionada transferencia dependerá mucho de aspectos como las condiciones de la práctica, los programas, los educadores, etc.

3.3.2. Síntesis histórica de la educación corporal

Para entender con un mínimo de profundidad, la trascendencia que el movimiento corporal tiene en la educación, nos parece adecuado pararnos a analizar lo que ha supuesto, históricamente hablando, tal trascendencia. Sin pretender hacer un minucioso análisis histórico, señalaremos aquellos elementos que a nuestro juicio son más destacables.

3.3.2.1. Prehistoria

No tenemos al alcance datos objetivos que nos aporten luz sobre cómo se desarrolló la labor pedagógica en la época prehistórica. Los datos de los cuales los autores consultados se han servido se encuentran dentro de los campos de la antropología y de la arqueología.

Lukas ⁽²¹⁴⁾, sitúa el periodo prehistórico en el Antiguo Oriente, el Paleolítico (inferior y superior), el Mesolítico y el Neolítico. En Centroeuropa también los periodos siguientes: la Edad del Bronce, la Edad del Hierro prerromana y los primeros siglos de nuestra Era.

Los inicios del periodo prehistórico estuvieron marcados por una situación difícil para el ser humano, que vivía en un medio físico hostil del cual desconocía el origen de la

mayor parte de sus manifestaciones. Contaba también con un buen número de enemigos dentro del mundo animal y de su misma especie. Según Van Dalen, Mitchell y Bennett, su preocupación principal radicaba en la búsqueda de la seguridad y la supervivencia (215).

En este marco tan peculiar, los esfuerzos físicos del hombre primitivo iban principalmente dirigidos a la satisfacción de las necesidades vitales, como podían ser la caza o la recolección. Esta relación entre movimiento y proceso alimentario y productivo es destacada por Lukas: “... *la característica fundamental del ejercicio humano fue su conexión con el proceso productivo. Poco a poco el hombre descubre la relación existente entre su formación corporal y el rendimiento en su trabajo.*” (216).

Según Eichel (217), esta formación o preparación para las actividades de supervivencia, quedan patentes a través de una serie de materiales etnográficos.

Al margen de este tipo de movimientos utilitarios, existían una serie de actividades corporales que iban destinadas a relacionarse con las fuerzas sobrenaturales. Estas actividades son los orígenes de los ritos de carácter religioso o mágico y que tanta importancia tendrían para el ser primitivo. Con respecto a esto señala Diem: “*Toda su existencia es un regalo de los dioses; y así, todo esfuerzo físico que no sirve para la satisfacción de las necesidades vitales, lo dedica, en un oscuro presentimiento de su sentido, a las potencias sobrenaturales.*” (218).

Dentro de estas actividades rituales que tenían al cuerpo y su movimiento como principal protagonista también se encuentran las dirigidas a asegurarse un afianzamiento

de las leyes de la sociedad como son los ritos de fecundidad, iniciáticos para los adolescentes y los funerarios.

No debemos olvidar que al margen de estos dos tipos de actividades, existían una tercera motivación, la del recreo. Tal como nos dicen Van Dalen y colaboradores, el recreo era para el hombre salvaje tan importante como para el moderno, para ello buscaba en actividades como los juegos y las danzas momentos de relajación y entretenimiento (219). Algunas de estas actividades recreativas pudieran tener un origen en actividades rituales de carácter religioso que con el paso del tiempo fueran perdiendo su fundamento originario (220).

Respecto al ámbito concreto de la educación, diremos que el afán por la supervivencia también tuvo que guiar la inquietud del hombre primitivo por perdurar en el tiempo. Este perdurar se aseguraba sin duda a través de la transmisión de sus conocimientos tanto práctico como de carácter ritual y religioso. Tal como se expresa Van Dalen y colaboradores: *“Aún en las sociedades más primitiva la educación debió de ser una fuerza motivadora que elevara su cultura a un nivel superior; y, a su vez, cada avance de la civilización debió marcar un nivel de educación que nuevamente aceleraba el progreso.”* (221). Según estos autores, la educación debía estar directamente relacionada con los principios que regían la vida del hombre primitivo, es decir, supervivencia y seguridad. En lo que respecta a la educación física, los objetivos que nos destacan son: 1. la eficacia física, para afrontar con el mayor éxito posible los riesgos de la vida cotidiana, y asegurarse que ningún miembro del grupo no ponía en peligro a los restantes, 2. el desarrollo de los lazos de grupo, imprescindibles para la vida y para su

auto-protección así como para el desarrollo de todas sus actividades, 3. la diversión a partir de prácticas de actividades de entretenimiento y recreo.

3.3.2.2 Antiguas culturas no occidentales

Egipto.

Parece comúnmente aceptado que el asentamiento de núcleos de población a lo largo de los valles fluviales más importantes tuvo su origen en el desarrollo de la agricultura como forma de sustentación y más concretamente en la búsqueda de tierras fértiles. El progreso de estos núcleos de población se aseguraba posteriormente por las posibilidades que el tránsito fluvial ofrecía para el comercio. Éste fue sin duda el caso de lo que hoy es conocida como la antigua cultura egipcia.

Desde finales del cuarto milenio a de C. hasta la aparición de Alejandro Magno (332 a. de C.), se desarrolló una vasta cultura basada principalmente en la agricultura y cuyo desarrollo estuvo protagonizado por el poder político y religioso

La sociedad egipcia estaba fuertemente jerarquizada. En la cabeza se encontraba el faraón, señor de todo y de todos y con asignaciones divinas, seguidamente existía una clase privilegiada compuesta por nobles, sacerdotes gobernadores y escribas, después una clase también privilegiada formada por los guerreros y una clase media de mercaderes y artesanos con poca influencia, por último una clase pobre formada por campesinos y al final los esclavos.

La educación egipcia se desarrollaba según las clases que suponían a su vez profesiones concretas, destacando la educación de las clases privilegiadas. Para Capitán Díaz (222),

además de la educación artesanal de cada clase social predominaba la educación cortesana para las clases pudientes cuyo propósito general consistía en buscar la felicidad en la vida terrenal y en la ultratumba. El carácter eminentemente pragmático de la educación egipcia llegó a convertirse en un “saber hacer” en la vida social, en la vida cortesana o en la familia.

La educación corporal, según Van Dalen y Bennett (223), no ocupó un papel relevante en la educación egipcia. Los ejercicios que practicaban tenían mayor enfoque hacia objetivos religiosos, recreacionales o vocacionales que hacia objetivos de salud o militares. Y salvo la natación, instrucción obligatoria en las escuelas para los niños pudientes, las demás actividades físicas como algunos juegos eran practicados durante su tiempo libre.

China.

China es, de todas las antiguas culturas, la que más tardíamente hizo su aparición, precediendo al cristianismo en unos 2.500 años. Gracias a su inmovilismo y capacidad para ser fiel a su pasado, no ha sufrido, sin embargo, grandes cambios ya que ha sabido mantener y salvaguardar su filosofía, su religión o su arte intactos hasta bien entrado el siglo XX.

El núcleo principal del pensamiento de la antigua cultura china es el “tao, principio regulador del movimiento vital que garantiza la armonía del ser y del universo. Según este principio, todo lo que existe tiene dos lados, uno pasivo, oscuro, frío o par que sería el yin, y otro lado activo, iluminado, caluroso, o impar que sería el yang. Este orden de fuerzas contrarias presentó como modo de actuar, la continua aceptación del orden

natural, nada debe cambiar, a través de la contemplación mística el ser se aúna con el orden natural y se alcanza la inmortalidad.

A través de un impecable respeto y veneración por los de mayor edad, incluso por los ancestros, la familia se convierte en el más fiel garante de la tradición y el principal nexo de unión social.

Para Van Dalen y Bennett (224), la educación en China tuvo como principal cometido salvaguardar y mantener la estabilidad del estado. Para ello se formaba a cada individuo en las facultades que se consideraban necesarias para el mantenimiento de los patrones establecidos por la tradición.

Capitán Díaz destaca la importancia del aprendizaje y desarrollo de los ritos y ceremonias en la educación de los príncipes, *“La ceremonia es el medio de llevar bien la política. Sirve para jerarquizar los pueblos, aclarar las relaciones familiares, pacificar los espíritus, establecer la norma, fomentar la humanidad y la justicia, promover la enseñanza y consolidar las relaciones entre príncipes y ministros, superiores e inferiores.”* (225).

En cuanto a la educación física, Van Dalen y Bennett (226), nos señalan que fue más importante en los primeros tiempos que en tiempos posteriores. En general, el hecho de primar la vida contemplativa, hizo que no se prestara demasiada atención al desarrollo físico de los niños y jóvenes. Algunas prácticas físicas tuvieron fines de recreación y otras eran dirigidas a moldear el carácter y la conducta correcta. La importancia de los rituales ceremoniosos para la población en general, impulsó algunas prácticas

corporales en la educación como la danza. El importante fundamento militarista, no supuso un aumento de la promoción de ejercicios físicos entre la población. Tal ejercitación se reducía a las demandas naturales de las diferentes profesiones.

La cultura hebrea.

Las constantes migraciones, exilios, batallas y penurias del pueblo judío produjeron en él un carácter rudo, basado en fuertes convicciones sociales y religiosas.

Capitán Díaz (227), resume el pensamiento pedagógico de la cultura hebrea en los siguientes puntos:

- . La pedagogía del pueblo de Israel es inseparable del Dios de la Alianza y se sitúa en el diálogo del hombre con Él.
- . Dios instruye al hombre a través de la circunstancial existencia humana y a través de su historia.
- . La educación se concreta por parte de Dios, tanto en su revelación como en la estricta disciplina. Su fin es la consecución para el hombre de una santidad ontológica y ética.
- . Dios dispuso de la ley mosaica para preparar al pueblo para su salvación.
- . La pedagogía bíblica significa la iniciación del joven al conocimiento de la ley judía.

Con respecto a la educación física, Van Dalen y Bennett (228), destacan como sus objetivos el entrenamiento militar para preservar su identidad nacional como pueblo y el establecer diferentes formas de venerar a Dios.

Es pues un enfoque claramente religioso, aunque también se dieron algunas prácticas de tipo recreacional. Destacan los autores la preocupación higiénica como valor personal que sin duda tendría connotaciones de purificación espiritual.

En general la educación física no estuvo incorporada al programa escolar, salvo algunas prácticas dirigidas a la instrucción en sus leyes y a prácticas higiénicas. La responsabilidad recaía fundamentalmente en la familia y en las iniciativas individuales y necesidades militares.

3.3.2.3. Grecia

El desarrollo de lo que hoy conocemos como antigua civilización griega, tuvo una larga etapa de formación. De ella destacaremos los periodos de la Grecia arcaica y clásica y el periodo conocido como helenismo. Todos ellos se extendieron desde el siglo VIII a. de C. hasta el siglo I a. de C.

En el periodo de la Grecia arcaica (s. VII al s. VI a. de C.), se consolida la poli como sistema de organización social y política. Aparece la filosofía y las primeras formas artísticas consolidadas y nace el teatro.

En la Grecia clásica (s. V y parte del IV a. de C.), la consolidación del sistema democrático supuso el florecimiento de las más importantes figuras del arte y la cultura, llevando a la civilización griega a las cotas más altas de esplendor.

Durante la época helénica, se extendió la cultura griega por todos los territorios circundantes e incluso después de la pérdida de la independencia en manos del pueblo

romano, su importante civilización, sus ideas y sus logros culturales trascendieron largamente a través del tiempo.

Durante el primer periodo, el ideal educativo se condensa en un concepto clave “el areté”. Según Jaeger (229), el “areté” comprendía la virtud de la persona, como expresión del más alto ideal caballeresco heredado de la época homérica y mezcla de la conducta cortesana y selecta con el heroísmo guerrero.

A través de sus obras “la Iliada” y La Odisea”, debemos destacar a Homero como “gran educador de Grecia” tal como lo consideraba Platón (230). Tal consideración fue sin duda por la espléndida interpretación del ideal caballeresco que Homero supo insertar en sus obras, ideal que ocupaba gran parte de la vida del ciudadano griego.

Este planteamiento caballeresco de la educación, iría perdiendo paulatinamente fuerza en favor de una concepción educativa en función del Estado. En Esparta se observa claramente este dato al concebir la educación como un proceso que el ciudadano recibía en favor del Estado. En este caso, y por sus particularidades de pueblo guerrero, tendría una clara función militar.

La educación física en Esparta, buscaba la formación del buen guerrero para lo que se dotaba al joven de una instrucción física severa y estricta. Al contrario de lo que algunos suponen, según Marrou, en la educación del soldado, se concedía tanta importancia a la preparación moral y formación del carácter como al adiestramiento técnico (231).

A partir del siglo VI a. de C. Esparta evolucionó hacia un conservadurismo, austeridad y aislamiento, mientras que Atenas, se mostró cada vez más liberal, abierta y democrática. Tal carácter abierto de la sociedad ateniense se reflejó en una educación plenamente civil cuyo principal objetivo consistiría en desarrollar en el individuo las virtudes necesarias para la convivencia en una nación en paz y en progreso. Se buscaba el equilibrio y la armonía del hombre.

Esta armonía sintetizaba la unión entre lo “bello” y lo “bueno”, es decir, la “kalokagathía” (232). Este ideal marcó claramente la educación antigua y fue a partir de ella cuando se compaginó la educación corporal junto con la moral.

Sobre la necesaria y equilibrada relación entre la educación espiritual (*música*) y la corporal (*gimnasia*), Platón nos habla en el coloquio tercero de su obra la República (233).

La cultura y la educación griegas considero desde sus orígenes junto al deporte la música. Debemos tener en cuenta que el término “música” englobaba además de la música propiamente dicha, todo un conjunto de saberes intelectuales, espirituales y artísticos a la vez. (234).

Llegados a este punto es necesario hacer una mención especial de las figuras de dos grandes maestros de la tradición clásica, nos referimos a Platón y a Isócrates. Los cuales, siendo herederos de las generaciones de grandes sofistas y de Sócrates, pusieron de relieve los marcos generales de la intelectualidad clásica, llegando a definir los preceptos educativos desde un prisma filosófico el primero y oratorio el segundo (235).

La educación corporal en Atenas estaba marcada por un carácter claramente competitivo tal y como indica Solar (236). Entre las prácticas corporales atenienses destacan las actividades deportivas, precisamente por lo que acabamos de destacar. La importancia que los griegos dieron a los juegos Olímpicos es una muestra de la fuerte implantación del espíritu agonístico de las prácticas deportivas.

Según Marrou (237), la educación corporal para los atenienses fue preponderante en la formación del joven griego. La seriedad que otorgaban a las diferentes prácticas corporales se materializaba en la relación que éstas tenían con los aspectos higiénicos, medicinales, éticos y estéticos a la vez.

Con el transcurrir de los años y coincidiendo con el último periodo de la civilización griega, la excelencia que vivió la educación física dentro de la paideia (formación del individuo), se estancó y comenzó a oscurecerse. La educación deviene cada vez más intelectualista y las manifestaciones gimnásticas y deportivas, que antaño formaron parte de la educación, sólo se mantendrían como espectáculo o en función de intereses higiénico-medicinales. Según García Romero (238), esta pérdida de importancia de la formación física en la educación de los niños en favor de la formación intelectual, también afectará a la formación artística y musical.

3.3.2.4. Roma

Frente a una preocupación por cuestiones de índole metafísico ó la búsqueda de ideales de belleza de los griegos, la antigua civilización romana opuso su eminente carácter práctico para solucionar los problemas cotidianos.

A partir de un inicio incierto, (algunos autores lo sitúan en el siglo VII a. de C.) la civilización romana desde el punto de vista de organización política fue transcurriendo primero como monarquía segundo como república y por último como imperio (476 d. de C.). Durante este largo periodo, si bien supo dominar un vasto imperio a través de su poderío político, no supo desarrollar una verdadera cultura propia al ser fuertemente influenciado por la cultura griega.

Tal influencia se dejó notar de forma notoria en la educación. Tal como nos dice Marrou, la aristocracia romana adoptó para sus hijos la educación griega, para ello, dispuso de profesores particulares entre los numerosos esclavos prisioneros de guerra (239).

La influencia del período helenístico también fue decisiva en la consideración que el pueblo romano haría de la educación física. Recordemos que en el período helenístico se fue progresivamente dando preponderancia a la formación intelectual en detrimento de la formación gimnástica y artística.

Según García Romero (240), la educación corporal romana tiene un claro carácter utilitario, dirigiéndola principalmente hacia la preparación militar, al mantenimiento de la salud y a los espectáculos.

Este rasgo diferenciador de la utilización de los ejercicios físicos entre Grecia y Roma, es también mencionado por Marrou (241). El autor destaca la crítica que los romanos hacían al carácter gratuito e inútil del deporte y de la gimnasia griegos, así como a su

carácter impúdico por la desnudez de sus practicantes. Optaron por reemplazar el estadio y la palestra por el circo y el anfiteatro.

Solar ⁽²⁴²⁾, señala otros dos rasgos diferenciadores. Mientras que en Grecia predomina el espíritu “agon”, es decir, el competitivo, en Roma, prevalecen los “ludi” u orientaciones de las prácticas deportivas hacia el entretenimiento. Por otro lado, mientras que en Grecia los protagonistas de la práctica deportiva eran los ciudadanos de clase media y alta (seres libres), en Roma, las praxis quedaban en manos de los esclavos, delincuentes y malhechores que debían pagar por sus delitos.

3.3.2.5. Edad Media

Tras un proceso de desmoronamiento de la civilización romana y una disgregación de las poblaciones más importantes, fruto del acoso y de las guerras, se abre un periodo de agrupamiento en pequeños núcleos rurales en torno a fortificaciones con el objetivo de procurarse la autoprotección.

Esta estructuración feudal junto con el creciente poder del cristianismo en Europa, marcaron fuertemente el transcurso de la sociedad medieval. La Iglesia es la encargada de custodiar el saber y de procurar la educación de las clases pudientes. En este marco resurge con fuerza el ideal caballeresco con el fin de convertirse en el brazo armado de la justicia y del honor.

Frente a quienes han pensado que la Edad Media fue un periodo oscuro, falto de ideas y de progreso, encontramos opiniones de autores que defienden su riqueza y variedad de

tendencias y pluralidad de formas culturales y destacan de él su papel de cuna del Renacimiento (243).

Según Marrou (244), La educación es tomada como responsabilidad exclusiva de la Iglesia, en un primer momento para asegurarse la formación y el reclutamiento de sus propios clérigos. Para tal fin crea las escuelas episcopales gérmenes de las futuras universidades medievales.

La educación física, tal como fue concebida por el mundo clásico, desapareció prácticamente ya que la Iglesia rechazó el cuerpo por ser éste una especie de carga para los valores espirituales. Tan solo cabe destacar la figura del caballero medieval quien dentro de su formación, tal como señala Valserra (245), contaba de una manera clara con una preparación física con fines guerreros. Esta educación es según el autor mencionado, la primera educación laica que hubo en la Edad Media, hasta la institución de las escuelas y universidades.

Sobre la educación del caballero medieval nos habla Broekhoff (246), quien describe las siete artes caballerescas que conformaban su currículo: saber manejarse con el caballo, saber nadar y bucear, saber tirar con diferentes armas, saber escalar en diferentes situaciones, saber las artes del torneo, saber luchar, y por último saber las maneras de la corte, como servir la mesa, bailar, juegos de mesa, etc.

Esta parece ser la única educación corporal que se estableció en la época medieval. Sin embargo, y como nos señala Ulmann (247), aunque la Edad Media no conoció la gimnasia educativa, los juegos deportivos estuvieron muy presentes en la sociedad,

siendo algunos de estos juegos los auténticos orígenes de modalidades deportivas actuales. Estas actividades lúdicas tuvieron fines recreativos o de preparación para la guerra.

En este sentido nos parece adecuado destacar la obra de Carter, *Medieval Games. Sport and recreations in feudal society*, en donde basándose tanto en la literatura como en otras manifestaciones artísticas, expone un extenso listado de actividades lúdicas así como su distribución según oficios y clases sociales. Al margen de las actividades físicas más conocidas y relacionadas con juegos de lucha como el torneo, o las justas, existen toda una extensa serie de juegos no bélicos y danzas recreativas que también eran practicados por el campesinado como compensación a una vida trágica y mundana (248).

3.3.2.6. Renacimiento

Tras un largo periodo en el que el hombre dependió de aspectos ajenos a él, sobre todo dependió de la Iglesia, se abre una etapa marcada por la vuelta la consideración antropocéntrica, es decir, el hombre como eje de la cultura, del arte y del pensamiento.

El Renacimiento supuso una revolución sobre la mentalidad existente hasta entonces, una ruptura con los moldes medievales que olvidaron la importancia del hombre como protagonista principal de la vida. De esta manera, surge con fuerza el humanismo, término aplicable a distintos campos que van desde la literatura hasta la filosofía pasando por la educación, representando una nueva actitud intelectual basada en el rescate de la sabiduría grecolatina y en la reubicación del hombre y sus cualidades dentro del sitio que le correspondía por su importancia.

La religión pierde la consideración de omnipresente y se cuestionan muchos de los dogmas que inexorablemente debían guiar la vida del hombre. Los problemas planteados por la Reforma y la Contrarreforma en el seno de la Iglesia abre una brecha entre la religión y los fieles. Tales hechos, y la reflexión de la Iglesia de que no podía quedarse al margen de los importantes cambios ideológicos que se sucedían, obligaron a establecer significativos cambios en la forma y en el fondo.

El cuerpo dejó de ser un instrumento del diablo que impedía la salvación del alma para ser considerado como parte de la creación divina. Incluso los pedagogos cristianos como San Ignacio de Loyola toman al cuerpo, ya no como objeto de formas paganas sino como sujeto capaz de influir en el enriquecimiento intelectual, en su rectitud ética y en su fortalecimiento.

Para Ulmann (249), este cambio sobre la consideración del cuerpo no fue debida a una revolución metafísica o religiosa sino que se fue dada a partir de una constatación cotidiana de que el cuerpo era indispensable para la vida del alma, la naturaleza humana no podía estar escindida, y ambas realidades debían de trabajar conjuntamente.

La mentalidad humanística que tuvo su origen en Italia en los siglos XIV y XV, tuvo una rápida difusión por toda Europa. En ello tuvo que ver sin duda la invención de la imprenta. Las concepciones humanísticas quedaron reflejadas en numerosos textos que abarcaron campos como la organización social, es el caso de la “Utopía” de Tomás Moro, las nuevas concepciones del Estado, como “El príncipe” de Maquiavelo, la

pedagogía con textos de importantes pedagogos como Luis Vives entre otros y la crítica a la Iglesia por parte de autores como Erasmo de Rotterdam.

En cuanto a la educación, numerosos fueron los autores, pedagogos y no pedagogos, que establecieron nuevos planteamientos con respecto al cuerpo. La educación corporal vuelve a tomar importancia. Según Enrile (250), si bien desde un punto de vista metodológico, no es posible adjudicar los principios de la educación física a esa época, sí es cierto que se estableció el germen a partir del cual se desarrollaría la educación física moderna, en la cual el cuidado del cuerpo se plantearía no sólo desde el campo higiénico, recreativo o militar sino también como un intento de educar el físico entendido como un elemento esencial de la persona.

Mas adelante, Enrile establece una extensa sistematización de los autores más importantes que expusieron sus ideas en relación con la educación corporal. Hace una distribución de más de sesenta autores sobre la base de las orientaciones que dieron a sus obras, distinguiendo tres corrientes: la pedagógica, insertada en el camino de los tratadistas humanistas y tomando la educación corporal como `parte importante del quehacer educativo; la corriente higiénico-sanitaria, la cual recurre al ejercicio físico para robustecimiento general y la conservación de la salud; y la corriente histórico-técnica, la cual se adentra en la historia de la edad antigua para describir las particularidades técnicas de las diferentes disciplinas corporales.

En la misma línea Van Dalen y Bennett (251), realizan una interesante sistematización de los autores renacentistas que aportaron una visión pedagógica del cuerpo. Los

distribuyen a partir los posicionamientos que cada autor tiene en relación con la realidad humana.

Dentro de lo que denominan “humanismo individual” se situarían autores como Vergerius (1349-1420), Vittorino da Feltre (1378-1446), Leone Baptista Alberdi (1404-1472), Aeneas Sylvius Piccolomini (1530-1606), Hieronimus Mercurialis (1530-1606).

Dentro de “humanismo cortesano” cuyo fin era buscar el ideal del buen cortesano, estaría Baltasar de Castiglione (1478-1529), con su famosa obra *El Cortesano*.

Dentro del “humanismo social” surgido a partir de la expansión del humanismo hacia el norte de Europa, incluyen a Desiderius Erasmus (1466-1536), Thomas Elyot (1480-1546) y Roger Ascham (1515-1611).

En el “moralismo educativo” donde imperan las ideas críticas contra la corrupción moral, política y financiera de la Iglesia de entonces, estarían autores como Martin Lutero (1483-1546), Ulrich Zwingli (1484-1546), y Juan Calvino (1509-1564).

El “catolicismo moral” como representación de las teorías fieles a la Iglesia Católica. Destaca Ignacio de Loyola (1491-1556).

Los representantes del llamado “realismo educativo” que aunque no tuvieron incidencia directa en su época, sus escritos filosóficos afectaron de forma decisiva en las teorías pedagógicas de generaciones venideras. En entre ellos destacan Juan Luis Vives (1492-1540), François Rabelais (1483-1553) y John Milton (1608-1674).

Michel de Montaigne (1533-1592), dentro del “realismo social”, estaría preocupado por aplicar las enseñanzas a la vida real.

Por último el “disciplinarismo educacional” de John Locke (1632-1704).

Los autores renacentistas, dentro de la variedad de consideraciones educativas que pudieron plantear, coinciden en general en dar una nueva interpretación protagonista al cuerpo en el plano educativo. Ulmann (252), nos resume esta interpretación diciendo que el objetivo de la educación es realizar la naturaleza y la esencia humana, la consecuencia de esto será la adquisición de una armonía en el desarrollo humano. Ya no se formará al hombre predominantemente, al sabio o al hombre con una cultura espiritual, sino al hombre completo suma de un cuerpo y un alma.

Tampoco hay que olvidar que desde un punto de vista práctico, pocas fueron las escuelas que aplicaron de manera inmediata las nuevas ideas educativas ya que como dice Mandell (253), las ideas pedagógicas se llevaron a cabo fundamentalmente de forma teórica y afectaron en todo los casos a hijos de ricos y nobles, siendo cualquier otra forma de educación aleatoria e informal.

3.3.2.7. Naturalismo

El humanismo francés del siglo XVI de inspiración realista, y el empirismo inglés del siglo XVII determinaron la conformación del pensamiento naturalista del siglo XVIII del cual destaca como representante más importante Juan Jacobo Rousseau (1712-1778).

El Naturalismo pedagógico impulsado por Rousseau se expresa, según Capitán Díaz, (254) por medio de una triple orientación: la educación del hombre ha de tener en cuenta los requerimientos de la naturaleza humana, tejida de razón y sentimiento, ha de superar la contradicción entre lo natural y lo artificial (la estructura social, artificio creado por el hombre, no debe corromper la bondad natural de éste), y por último el hombre ha de respetar, imitando y aceptando el orden universal de la naturaleza regido por Dios.

Las influencias que recibe Rousseau, son de diversa índole y algunas de ellas incluso no son admitidas por el mismo autor. Para Vázquez (255), las ideas de Rabelais y de Montaigne resultan presagios de la filosofía naturalista. El primero, al exaltar la bondad de la naturaleza humana y la consideración del cuerpo y el alma como esencia de dicha naturaleza; el segundo, al considerar que la educación es una y no deben existir distinciones entre la relativa a lo físico, a lo intelectual, a lo moral o social.

Las teorías sociopolíticas y morales del empirismo de Hobbes y Locke, a través de los cauces del enciclopedismo, también pueden ser consideradas de algún modo dentro de la inspiración de Rousseau (256), aunque no admitiera en muchos casos sus coincidencias y fuera excesivamente crítico con algunas de ellas.

Rousseau se rebela contra las costumbres refinadas de la época y más concretamente contra un tipo de educación artificial. Son los tiempos de Luis XIV, donde el refinamiento y el tratamiento protocolario de los hábitos más cotidianos llegan hasta puntos extremos. Las actividades físicas consideradas como demasiado “rústicas “ se

adaptan a las particularidades espaciales de los palacios (danzas de corte, juegos de salón, etc.). Lecercle (257), nos describe la situación de la educación imperante en la época que, siguiendo fundamentalmente métodos jesuíticos, era retórica y tan solo pretendía desarrollar cualidades relumbrantes y superficiales, formar gente de mundo, aristócratas con vicios y virtudes para poder triunfar en los salones de las cortes palaciegas.

Aunque escribiera otras obras importantes, la obra más completa y sistemática, que ocupa el lugar central en el planteamiento pedagógico de Rousseau es *Emilio o de la educación* escrita en 1762. Esta obra no solamente aborda aspectos pedagógicos sino que alberga también intenciones filosóficas, políticas, religiosas y morales.

Dentro del compendio de ideas renovadoras sobre la educación destacan, la consideración de la educación negativa o involuntaria, el respeto a la individualidad y particularidad del niño, la libertad o el activismo. Aparecen además con un protagonismo especial las relativas a la educación corporal.

Rousseau considera la importancia de la educación física dentro de la educación general para el desarrollo completo del niño, y cómo ésta es válida para llegar a la unidad total del hombre. La educación física debe ser guiada por la naturaleza y permite desarrollar la espiritualidad a partir de la razón: *“Estos ejercicios corporales continuos, dejados a la sola dirección de la naturaleza, no solo vigorizan el cuerpo sin entorpecer el espíritu, sino que, por el contrario, forman en nosotros la única especie de razón de que sea susceptible la primera edad y que es necesaria en todas.”* (258).

Otro punto importante es la implicación de la educación física en la educación intelectual. Refiriéndose a esto dice el autor: *“Es más, aún cuando se entregue a ininterrumpidos ejercicios corporales, mientras se trate de su interés actual y sensible, advertiréis que es capaz de desarrollar su razón del modo más adecuado para él, y mejor que con estudios de pura especulación.”* (259).

Otro elemento destacable es la atención que presta a la educación de los sentidos a lo largo de buena parte de libro segundo: *“Como lo que entra en el entendimiento humano viene a través de los sentidos, la primera razón del hombre es una razón sensitiva, la cuál sirve de base a la razón intelectual, y de este modo nuestros primeros maestros de filosofía son nuestros pies, nuestras manos, nuestros ojos.”* (260).

Rousseau con sus ideas propició una verdadera revolución educativa cuyos efectos se verían más en las generaciones de pedagogos venideros que en su propia época. Según Luzuriaga (261), aunque Rousseau careció de una verdadera visión y experiencia de la realidad educativa, sus ideas sobre la individualidad de la enseñanza, la libertad, la atención a la espontaneidad del niño entre otras, fueron los gérmenes de lo que más tarde serían los principios claves de la educación nueva.

La doctrina naturalista no sería admitida en Francia hasta después de la revolución en 1789. Sin embargo, las ideas de Rousseau sí tuvieron una rápida repercusión en Alemania.

J. B. Basedow (1724-1790), nacido en Hamburgo, llevó las ideas de Rousseau al campo práctico. Fundó en 1774 en Dessau el “Philantropinum”, una escuela-instituto que

acogía niños entre los seis a los dieciocho años. En ella los ejercicios físicos se practicaban conjuntamente con otras materias dentro de un programa educativo fundamentado en la filosofía naturalista. Esta escuela tuvo cierta popularidad ya que recibía estudiantes de diferentes países y tuvo el apoyo de personas de alta distinción como Kant o Goethe (262)

Christian Salzman (1744-1811) crea un Instituto pedagógico en Schnepfentahl según el modelo de escuela de Basedow. En ella trabajó como profesor Guts Muths (1759-1839), que más tarde se configuraría como una persona clave en la conformación de las diferentes escuelas gimnásticas europeas durante el periodo de 1800 a 1900. Estas escuelas se conformaron en torno a los países de origen. La escuela sueca tuvo como principales representantes a Nachteggall, y a Ling; la escuela francesa con Francisco Amorós y la escuela alemana, que fue donde menos incidencia tuvieron los planteamientos pedagógicos de Guts Muths en favor del “Turnen” gimnasia de contenido y enfoque patriótico y social cuyo principal representante fue Ludwing Jahn (263).

No debemos olvidar la figura del suizo Pestalozzi (1746-1827), un naturalista moderado, quien consideraría a la educación física tan importante como la educación intelectual. Se refirió al provecho que el ejercicio tenía sobre la moral y sobre los valores personales y estableció unos primeros intentos de ordenación y progresión de los ejercicios en función de las necesidades del individuo (264).

Según Defrance (265), entre el periodo que abarca desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, las modalidades competitivas, pedagógicas, higiénicas y cívicas

o recreativas de los ejercicios corporales tomaron la forma de sistemas de prácticas racionales en las sociedades occidentales. Son los inicios de las formas modernas de la educación física o gimnásticas del cuerpo. El autor destaca dos corrientes bien establecidas: las pedagogías militares que propugnaron un modelo prusiano, militar, guiado por la disciplina estricta para una transformación efectiva del cuerpo hacia fines militares, y las pedagogías civiles cuyo modelo era más libre, con acentos en el naturalismo, con programas de ejercicios menos definidos y con una valoración de la gracia más cercana a la cultura del cuerpo tradicional de la nobleza.

3.3.2.8. Siglo XIX

Durante el siglo XIX se sucedieron una serie de cambios importantes en el ámbito social, político y cultural que afectarán de manera decisiva al devenir de la educación física. Según el profesor Solar ⁽²⁶⁶⁾, los cambios producidos a lo largo del siglo XIX que más van a afectar al desarrollo de las pedagogías corporales son, por un lado, aquellos propiciados por la Revolución Industrial, (agrupación en torno a núcleos urbanos, especialización laboral, surgimiento de una extensa clase social trabajadora de difícil control y crecientemente reivindicativa); y por otro lado, el aumento del sentimiento “nacionalista” propiciado, tanto por el ansia de expansión de algunos países poderosos como por el sentimiento de inseguridad de los países que se veían amenazados.

Los modos y hábitos de vida cambian radicalmente. En los núcleos industriales donde se agolpan la mayoría de los nuevos habitantes de las ciudades llegados del campo, no existen las posibilidades de esparcimiento que se tenía en el entorno rural, las condiciones de salud disminuyen. La especialización laboral y la dependencia de las máquinas trae consigo una menor y más pobre actividad corporal. A partir de esta

situación, surgen con fuerza la idea de algunos autores de compensar la deficiencia de movimientos y sus repercusiones negativas en la salud con ejercicios gimnásticos compensatorios y equilibradores.

Otro aspecto importante para el desarrollo de la educación física y su inclusión en la educación general, lo señala Vázquez (267), al comentar la preocupación que existía para pasar a la práctica y a la sistematización las grandes ideas que en el ámbito teórico se habían ido generando por los grandes pensadores. A su juicio esto último también trajo consigo un estrechamiento del concepto mismo de educación física.

Otro dato que nos parece de interés es el que nos apunta Rauch (268), diciendo que en el último tercio del siglo se aumenta notablemente el nivel de escolarización así como la obligatoriedad de los ejercicios físicos en el ámbito escolar para asegurarse la salud de los estudiantes.

Los planteamientos sobre la educación corporal aparecidos en épocas anteriores comenzaron a materializarse en torno a una serie de escuelas, reconociéndose como ya adelantamos en el apartado anterior, la escuela sueca, la escuela alemana y la escuela francesa. También destacaremos los planteamientos hechos desde Inglaterra que, si bien no conformaron una escuela gimnástica, sí tuvieron una relevancia importante por la relación que se estableció entre deporte y educación.

La escuela alemana iniciada por Ludwig Jahn (1778-1852), tuvo un claro tinte patriótico-nacionalista. Aspectos como el acecho territorial de países como Francia o la pretensión de establecer una juventud fuerte con sentimientos a favor de la nación

alemana, marcaron definitivamente sus planteamientos. El continuo llamamiento a la identidad alemana en sus sesiones, el cambio de denominación de “gimnasia” por “Turnen” (269), la organización escolar en “batallones escolares” y la asiduidad en celebrar acontecimientos nacionales con grandes fiestas gimnásticas, son claros ejemplos de lo dicho. Dentro de esta escuela consideraremos a otros autores como Ernesto Eiselen (1793-1846), Fernando Massmann (1797-1874), a Adolfo Spiess (1810-1858) como iniciador de la gimnasia pedagógica, Jäger (1828-1912). Citaremos por último a Dalcroze (1865-1950) que si bien no puede ser considerado dentro del ámbito gimnástico, su visión sobre la importancia del movimiento corporal en la educación marcaría de forma decisiva el transcurso de lo que posteriormente se conocería como “gimnasia expresiva”.

En Suecia se conforma la segunda escuela gimnástica protagonizada por Pehr Henrich Ling (1776-1839), quien en 1813 fue nombrado director de Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo. Considerado como padre de la gimnasia sueca, fue su objetividad y concreción en sus planteamientos lo que le resalta sobre sus contemporáneos, así como la facilidad de su método por carecer prácticamente de aparatos para su realización. Dividió la gimnasia en médica, militar, pedagógica y estética, destacando su preocupación por la corrección postural (270).

Fue Hjalmar Ling (1820-1886), quien continuó y perfeccionó la obra de su padre. Aplicó la gimnasia sueca a adolescentes y a niños en el ámbito de la educación escolar y diseñó las famosas “tablas de gimnasia sueca” (271). Los continuadores de la obra de Ling hasta el final del siglo XIX, aportaron aspectos de singular valía pero sin apartarse mucho de sus ideas originarias.

En Francia, Francisco Amorós, Marqués de Sotelo (1769-1848), coronel del ejército español exiliado a Francia por motivos políticos, establece un método gimnástico basado en las ideas de Jahn y de Guts Muths, por lo que se le considera de esencia pedagógico pero militar en su forma. Él mismo define su método como “... *la ciencia razonada de nuestros movimientos, de sus relaciones con nuestros sentidos, nuestra inteligencia, nuestras costumbres, y el desarrollo de nuestras facultades.*” (272).

Introduce, al igual que Jahn, ejercicios de canto para desarrollar la voz y el carácter.

Una de las particularidades más destacables de Amorós, según Ulmann, es su especial cuidado por el método de enseñanza, preocupándose por hacer sentir al alumno de forma visual, auditiva y táctil las características del ejercicio y así entenderlo mejor (273).

Sobre la trascendencia que la obra de Amorós tuvo, existe diversidad de opiniones. Algunos autores como Lenzi o Ulmann lo consideran como el verdadero pionero y fundador de la educación física francesa, destacando en él su fructífera obra, continuada a través de la escuela de Joinville (escuela fundada en 1852, y que fue cuna de los futuros instructores militares y primeros profesores de educación física de Francia) (274). Otros autores como Langlade y Rey de Langlade opinan que la gimnasia de Amorós no tenía finalidad escolar, estaba reñida con todo contenido pedagógico y los instructores militares eran personas sin cultura general y con deficiencias desde un punto de vista socio-pedagógico y científico (275).

Sobre la corriente inglesa, diremos que esta íntimamente relacionada con el desarrollo de los juegos deportivos modernos, sin embargo, no hay que olvidar que la influencia de los ejercicios sistemáticos de las escuelas alemana y sueca tuvieron cierta relevancia durante la primera mitad del siglo XIX con personajes como Clias, Völker o Maclaren (276).

Según Mandell (277), muchos de los elementos del deporte moderno, aparecieron y se difundieron a nivel popular en Inglaterra durante los siglos XVII, XVIII y XIX. El dinamismo de la cultura inglesa y las bases profundamente humanas y sociales de la competición y del juego favorece este desarrollo, que el autor sitúa paralelamente con el desarrollo de la revolución industrial.

Estas nuevas formas deportivas fueron integrándose en la vida social de las escuelas preparatorias (las “public school”) como medio de endurecer el carácter y de favorecer la socialización. Pero en ellas imperaban sobre todo los ideales relativos a la moralidad y la religión por lo que los niveles de disciplina y comportamiento eran muy estrictos.

En muchos autores consultados aparece la figura de Thomas Arnold (1797-1848) como máximo exponente de la aplicación del deporte al ámbito educativo. En otra posición Mangan afirma que en la mayoría de las teorías educativas de Arnold no aparecen excesivas referencias a las actividades físicas incluso en ocasiones su actitud hacia los juegos es más bien negativa (278).

En su libro *Ensayos sobre educación*, Arnold destaca sobre todas las cosas su ideal educativo en la formación del “christian gentleman” (caballeros cristianos) cuyo acento fundamental radicaba en los valores morales, para ello no utilizaba la simple instrucción

si no que confiaba en la acción personal en la práctica de las virtudes, en una palabra en la conducta y la acción (279).

Sea como fuere, el papel que jugará el deporte moderno en la educación física del siglo XX será a todas luces decisivo como veremos en el siguiente apartado.

3.3.2.9. Siglo XX

Durante este siglo la educación física va a ir poco a poco normalizando su presencia dentro de las instituciones escolares, aunque exista una gran diversidad de tendencias en la forma de plantearla, fruto de la herencia que marcaron las escuelas gimnásticas anteriores y la progresiva implantación de los deportes y juegos deportivos, se tenderá a la integración de dichas tendencias, existe una preocupación por dotarla de entidad científica, buscando un objeto que le sea propio. En general se habla de una crisis de la educación física que tiene su punto de partida en la contemplación de la pluralidad y que se enfrenta a la necesidad de una fundamentación y una orientación original (280).

Las corrientes gimnásticas generadas en el siglo XIX y que se desarrollaron en torno a algunos países, desembocaron según Langlade y Rey de Langlade en los llamados “Movimientos gimnásticos” que, si bien trascendían más allá de un sólo país, se mantuvieron en torno a áreas geográficas dentro del continente europeo. Así, durante el periodo de 1900 a 1939, se conformaron los movimientos del norte, del oeste y del centro (281) .

El “movimiento del norte” heredero de la gimnasia sueca que se ramificó en dos tendencias, la científica con autores como Lindhard o Thulin, y la manifestación técnico-pedagógica donde se situaron autores como Björsten, Bukh, Falk, o Carlquist.

El “movimiento del oeste” ofreció importantes aportaciones en el campo fisiológico con autores como Marey, Lagrange, Tissié o Demeny dentro de una corriente denominada “científica”; Hébert con su “Método natural” basado en las actividades del hombre primitivo y en estrecho contacto con la naturaleza, completó este movimiento del oeste con su contribución “técnico-pedagógica”.

El “movimiento del centro”, dado en países como Alemania, Austria y Suiza, abarcó una tendencia técnico-pedagógica con autores como Gaulhofer y Streicher, y una tendencia o manifestación “artístico-rítmico-pedagógica”, muy influida por autores del mundo de la danza, la música o en del teatro como Noverre, Delsarte, Duncan, Laban o Wigman, y en cuyo seno se ubicaron Dalcroze, Bode, Medau, o Jalkanen.

El desarrollo posterior de las tendencias gimnásticas (a partir de 1939) supuso una tendencia al “mestizaje”, a la interrelación de los diferentes métodos, fruto de los intercambios que se produjeron en los festivales gimnásticos o Lingiadas (282).

De la lectura del interesante libro de Langlade y Rey de Langlade, *Teoría general de la gimnasia*, cabe deducir que la educación física del siglo XX, dentro del continente europeo, estuvo nutrida de forma importante por autores relacionados con las diferentes tendencias gimnásticas, aunque como veremos más adelante, la “gimnasia” fue

progresivamente perdiendo el protagonismo en las clases de educación física en favor de las actividades deportivas.

Para During (283), durante el transcurso del siglo XX se han ido configurando tres grandes corrientes en el marco de la educación física, estas son la corriente deportiva, la de psico-motricidad y la de expresión corporal.

Corriente deportiva.

Tanto Arnold como Coubertin son considerados como autores claves en la formación de esta corriente ya que a partir de sus planteamientos, se fue impulsando y materializando la idea de utilizar el deporte con fines formativos o educativos (284). During cita a Baquet quien en 1947, y en consonancia con los planteamientos de los autores anteriores, nos expone los principales valores educativos del deporte: permite desarrollar valores morales y satisface las exigencias de la salud y la eficacia (285).

Tal como señala During (286), hasta mediados de siglo, el deporte solo ocupó un lugar discreto en las lecciones de educación física, las cuales estaban principalmente constituidas por gestos “naturales,” “analíticos” o “deportivos”, pero durante la segunda mitad del siglo, el deporte fue ocupando un lugar prioritario. La rivalidad que se dio entre los partidarios del deporte y los partidarios de la educación física (constituida fundamentalmente por actividades gimnásticas), queda patente en textos como el presentado por George Hebert a principios de siglo, y cuyo título es más que elocuente *El sport contra la educación física*. En este texto se critica, no su esencia ni sus posibilidades educativas, las cuales el autor las considera positivamente, sino la

errónea tendencia del deporte hacia el espectáculo y la élite, lo que acarrea peligros en los ámbitos físicos, morales y sociales (287).

Las críticas que se han vertido hacia el deporte, o mejor dicho a hacia una determinada forma de utilizar el deporte dentro de la educación física, han destacado el error de concebir solamente, como dice Vázquez (288), el “cuerpo acrobático”, que implica una sola concepción “biomotriz” orientada fundamentalmente al desarrollo de la condición biológica, búsqueda del rendimiento y de la eficacia motriz, alcanzadas a través del entrenamiento deportivo.

Pero afortunadamente la concepción educativa del deporte no se queda aquí. Autores como Parlebas destacan las aportaciones que los juegos deportivos pueden tener sobre los problemas pedagógicos, culturales y sociales, sobresaliendo sus posibilidades como “revelador social” (289). Al margen del deporte de élite, hoy, bajo el enunciado de “deporte para todos” se identifican claramente los valores, los métodos y los fines de una actividad que pone el acento en la educación, una educación que tenga en cuenta el desarrollo físico, mental, emocional y social, tal como se reconoce en la declaración final del VII Congreso Mundial de Deporte para Todos (290).

Corriente psicomotriz

La educación psicomotriz surge según Maigre y Destrooper (291), a partir de las aportaciones de campos y estudios diversos como los relativos al desarrollo motor del niño, por parte de Gesell, Spitz o Lézine, los trabajos sobre psicopatología de autores como Dupré, los trabajos sobre neuropsicología, las consideraciones psicobiológicas de Wallon y la psicología del conocimiento de Piaget.

Se fundamenta en la existencia de una interrelación e influencia recíproca entre la actividad motora y la actividad mental con sus componentes socioafectivos y cognoscitivos.

Maigre y Destrooper (292), encuentran tres modelos iniciales de aproximación a la psicomotricidad a partir de los cuales se desarrollaran otros posteriores: a) una aproximación psiquiátrica inspirada en los trabajos de J. Ajuriaguerra y cuyo enfoque es esencialmente terapéutico; b) una aproximación psicopedagógica, cuyos iniciadores son L. Picq y P. Vayer; y c) una aproximación científica de la educación física cuyo autor e iniciador es J. Le Boulch.

Destacamos las aportaciones de Lapierre y Acouturier a través de lo que denominan “educación vivenciada” basada en las implicaciones emocionales y afectivas del movimiento y del simbolismo del mismo (293).

De entre los enfoques expuestos, y dentro de la educación física, destacan, según Vázquez (294), el planteado por Le Boulch a través de su método “Psicocinético”, ya que se dirige al movimiento como objetivo final. Ha llegado a considerarse como una verdadera educación física de base, ya que va dirigida a las primeras etapas (6 a 12 años), y se basa en los siguientes fundamentos pedagógicos: 1) se enmarca dentro de una filosofía de la educación que tiene en cuenta la totalidad de la personalidad, 2) es un método de pedagogía activa, 3) se apoya en la psicología unitaria de la persona, 4) asigna un lugar privilegiado a la experiencia que vive el alumno, 5) se apoya en la

noción de la “estructuración recíproca”, 6) recurre a la dinámica de grupo en actividad (295).

En los otros enfoques, el movimiento es tan solo un medio para acceder a otros aspectos de la personalidad, poniéndose más énfasis en lo “psico” que en lo “motriz”.

Corriente expresión corporal

“La expresión corporal” no puede ser considerada como una disciplina autónoma, sus principios no están claramente formulados (296), y encontramos serios problemas para establecer un consenso en lo relativo a su definición.

Gracias a los estudios realizados en los campos de la antropología o la arqueología, conocemos que ya desde la prehistoria, el hombre ha utilizado el cuerpo y su movimiento como vía de expresión y comunicación al margen de la palabra. Desde las primeras formas de danza con las que se expresaban emociones o miedos, pasando por la comedia griega, los “cantica” de la comedia romana o la comedia del arte del Renacimiento, hasta los espectáculos de mimo moderno, múltiples son las formas que ha adquirido la “expresión corporal”.

La “expresión corporal” tal como hoy es entendida, se va fraguando a lo largo del siglo XX. Según During (297), el término “expresión corporal” fue empleado por Jacques Copeau en 1923 en la escuela de arte dramático parisina de Le Vieux Colombier, donde se utiliza la máscara neutra o inexpresiva para que surja en los actores “*un cuerpo que instaure otro lenguaje y no un cuerpo al servicio del lenguaje*” (298). En esta línea son también destacables las aportaciones, desde el ámbito escénico, de Noverre (1727-

1810) y Delsarte (1811- 1871), el primero al establecer una doctrina revolucionaria en el mundo del ballet de su época, abogando por la supresión de adornos superfluos para dar paso a un movimiento más natural y expresivo; y el segundo, al establecer una catalogación de gestos que correspondían a estados emocionales (299).

El “nuevo teatro americano”, personalizado en grupos como *The Living Theater*, enfatiza el “cuerpo erotizado”, “liberado”, “revuelto”, “revolucionario”. Alimentado por ideologías anarquistas, neo-marxistas y neo-freudianas, se parte de la exploración física de las posibilidades corporales, la reactivación de los sentimientos más arcaicos, erotización de toda la superficie corporal, exuberancia, exaltación del grupo y experiencias psicodélicas para crear el texto dramático (300).

El mundo de la danza también alimentará la formación de la “expresión corporal”, tanto desde su perspectiva moderna, a través de autores como Duncan, Laban y sobre todo Graham, quien crea una técnica basada en la vuelta a las raíces del movimiento, la respiración y la alternancia de tensión-distensión, como la clásica, en la medida en que es capaz de neutralizar el cuerpo, lo “desexualiza”, lo trata según las leyes de una geometría descarnada, lo afina y lo reduce a una severa esencia” (301).

Otro ámbito destacable es el de la terapia. Encontramos como pionero a Moreno, quien durante la primera mitad del siglo crea el “psicodrama” un método para el análisis del inconsciente, no a través de la palabra, sino a través del movimiento, los gestos, posturas y calidades de miradas. Dentro de este apartado, Blouin Le Baron incluye también otras técnicas de análisis como son, entre otras, las “dinámicas de grupo”,

los masajes, la relajación, la meditación, grupos de encuentro, talleres relacionales, el co-consejo, la bio-energética, la gestalt-terapia, etc. (302).

Por último exponemos la aportación de algunos investigadores en el ámbito de la comunicación no verbal. Destacan los estudios realizados por Birdwhistell y su “Kinética”, disciplina que estudia la gestualidad, la actitud y actividad corporal como modalidades de la comunicación, a través de estos estudios llega a la conclusión que los movimientos corporales masculinos y femeninos, no están programados por la biología sino por la cultura (303). También son significativos los estudios de Hall quien define la estructuración del espacio con fines expresivos, crea el término “proxémica” para designar al “ *conjunto de observaciones y teorías concernientes al uso que el hombre hace del espacio como producto cultural específico*” (304).

Influenciado por todos estos movimientos y al amparo de una fuerte crisis ideológica desembocadas en las protestas de mayo de 1968 que dieron paso a una serie de cambios sociales y culturales, surgen durante esa década una serie de prácticas nuevas bajo el término genérico de “expresión corporal”. Estas prácticas estarán marcadas por un carácter crítico y reaccionario. Surge una oposición contra un “cuerpo racionalizado”, “mecanizado” reglamentado por estructuras y contra prácticas que valoran sobre todo las formas y la medida, como son las prácticas gimnásticas o deportivas. Se antepone la reinsertión de una “vivencia corporal”, considerada “más auténtica” y creativa, es el anti-rendimiento, la antitécnica (305) .

Estas prácticas de “expresión corporal” se diversifican según Blouin Le Baron (306), en cuatro corrientes: **1) corriente pedagógica**, en donde los planteamientos están al

servicio de fines de la educación; **2) corriente escénica**, donde se busca la representación escénica, la producción de un espectáculo; **3) analítica**, inspirada en las teorías freudianas y reichenianas relativas al análisis de los sujetos y a su posible tratamiento terapéutico; y **4) corriente metafísica**, donde el componente espiritual y místico toma el protagonismo en pos de una trascendencia de lo físico.

El planteamiento educativo actual de la “expresión corporal” ha sobrepasado este enfrentamiento entre técnica y creatividad, hoy se presentan modelos como el de Pinok y Matho, en el que se concilian la autenticidad de la expresión con el entrenamiento de un dominio corporal (307).

Otro ejemplo de la necesidad de conjuntar técnica y creatividad la tenemos en la exposición de Arnold (308) para quien la danza, como actividad expresiva corporal enmarcada en el currículum del movimiento (educación física), tiene un protagonismo especial para promover el sentido estético, la creatividad y la autoexpresión. El sentido estético ya que la danza es arte y el arte y las actividades artísticas, tiene el propósito prioritario de la creación de objetos estéticos significativos. Dentro del currículum de la educación física, la danza tiene un papel relevante como promoción de la creatividad ya que está menos sujeta a normas y es más libre que otras actividades, sobre todo cuando se trabaja su composición. Facilita la autoexpresión tanto a través de la interpretación como de la composición, pero para llegar a desarrollar la expresividad ha de contar con un conocimiento previo de la danza, dominar una serie de destrezas y tener imaginación para realizar nuevas formas.

En el último cuarto de siglo, La educación física ha tendido a integrar todas las corrientes, esto no significa un desconcierto o una crisis de identidad sino más bien, como dice Vázquez (309), una “crisis de crecimiento”, ya que para lograr las eficiencias corporales con vistas a satisfacer los fines que el individuo y la sociedad persiguen, es necesario integrar estos y cuales quiera otros métodos que las favorezcan. Esta educación física integrada e integral es definida por Vázquez de la siguiente manera: “*Tratando de incluir todas las implicaciones que el cuerpo y el movimiento humano tiene, entendemos la educación física como educación del hombre centrada en el cuerpo y su movimiento, y, a través de ellos, de los demás aspectos de la personalidad; educación basada en la unidad psicosomática y cuyo fin es conseguir un mejor conocimiento de sí mismo y una adaptación más perfecta al entorno físico y social*” (310).

Esta educación física integral de la que nos habla Vázquez (311), ha tenido que adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad postmoderna. En el cambio de milenio pueden detectarse cambios en la cultura física, una progresiva democratización e innovación en las prácticas deportivas, una utilización del ejercicio físico con fines diversos. Todo ello ha favorecido el interés por la educación física y las posiciones críticas sobre la misma. Se habla de una reconceptualización de la educación física que ha añadido al tradicional enfoque educativo de la misma, nuevos enfoques como el de la salud, el ocio o el tiempo libre.

Los rasgos de esta nueva educación física que señala Vázquez (312) son:

- concepción unitaria de la persona
- concepción multifuncional del movimiento humano

- concepción ecológica de la vida
- desarrollo de hábitos de vida saludables
- el cuerpo como centro de experiencias y objeto de disfrute personal y social.

3.3.3. El arte en la educación

El arte desde una perspectiva amplia, parece haber tenido una relación constante con la educación, Marrou (313), nos habla de la presencia de las artes musicales en la educación homérica y como veremos más adelante, esta presencia del arte en la educación, aún con ciertas diferencias en su interpretación, ha continuado en mayor o menor medida hasta nuestros días.

Antes de abordar las implicaciones de esta relación entre arte y educación, nos parece oportuno establecer un punto de partida referente a la definición de arte o por lo menos conocer los rasgos que hacen que algunas manifestaciones sean consideradas como arte. Para ello partiremos de una pregunta, ¿es posible definir el arte? o si se prefiere, ¿es posible identificar los rasgos que caracterizan al arte?.

Partimos de la premisa de que la apreciación de lo que conocemos por “arte” desde un punto de vista cultural, está y estará sometido a una continua variación e interdependencia con el resto de los valores imperantes dentro de la cultura desde la que se juzgue. Aún así se reconoce la existencia de una “historia del arte” que otorga un devenir del arte en el tiempo pero que tampoco escapa al juicio subjetivo de historiadores o críticos (314).

Según García Leal (315), las teorías modernas sobre el arte fueron condicionadas por la polémica planteada por la estética anglosajona en los años 50 en relación con la empresa de definir el arte. En tal sentido el autor nos presenta tres reflexiones que pasamos a exponer.

En primer lugar estaría la imposibilidad de definir el arte, teoría argumentada por Weitz basándose en el hecho de que el arte carece de una esencia desde la que puedan ser determinadas las condiciones de lo artístico. El carácter inventivo de la creación artística hace además que ésta se desborde en nuevas posibilidades más allá de lo establecido y lo previsible por lo que no puede atribuírsele propiedades definitorias estables. Según esto, en el arte sólo tienen cabida conceptos abiertos que nunca harán referencia a propiedades intrínsecas de la obra de arte sino de tipo sociocultural o institucional.

En un segundo plano de reflexión, y como consecuencia en gran medida del planteamiento anterior, nos encontraríamos con el argumento de que el arte adquiere su categoría o bien por la decisión subjetiva de algún crítico o portavoz del mundo del arte o bien porque las características del objeto coinciden con las postuladas por el mundo del arte desde una determinada teoría.

El tercer plano de reflexión se enmarca dentro de la teoría institucional que otorga categoría de artístico a aquel artefacto (objeto artificial producido por el hombre u objeto material sacado conscientemente de su contexto natural) al que le ha sido conferido por parte de alguna institución social, el estatus de candidato a la apreciación.

Como vemos, estas reflexiones poco aportan a la definición de arte ya que no hacen referencia a ninguna particularidad intrínseca que pueda ser común denominador a las obras de arte, sin embargo, muchas de las justificaciones del arte en la actualidad se basan en algunas de estas reflexiones. En todo caso queda patente la complejidad de la delimitación del arte.

Concluye García Leal (316), resaltando que la estructura simbólica de la obra de arte permite especificar sus rasgos constitutivos tanto en el plano formal como en el del contenido. El símbolo artístico posee unas propiedades denominadas estéticas que tienen que ver con la integración interna de sus partes y con la complejidad armónica que dará como resultado la belleza sea cual sea su significación. La obra de arte tiene además una original manera de aunar significantes y significados dentro de un cierto orden sintáctico y por último, ofrece un género especial de conocimiento respecto a aquello que simboliza.

Para Quintana (317), existen dos concepciones antagónicas de arte, una concepción clásica en la que de una u otra forma se vincula al arte con la estética (en esta concepción clásica se incluye el concepto filosófico que se acuñó en la Edad Media y el concepto estético cultural que va desde el Renacimiento hasta nuestros días) y otra concepción actual surgida a lo largo del siglo XX y que sin vincular necesariamente el arte con la estética, se fundamenta casi específicamente en la expresividad.

Desde la concepción clásica (318), el arte se entiende como una producción artificial, intencional y creativa de formas expresivas estéticas, y cuyo valor estético viene

determinado por el grado de consecución de los siguientes elementos: producción de belleza, perfección formal, originalidad, creatividad, expresión y otros elementos circunstanciales como la sugerencia de ideas o sentimientos, la comunicación, interpelación, moción, testimonio, autoafirmación, exploración, etc.

La concepción actual del arte se aleja y desvincula de la idea de estética. No existe una única línea que guíe lo que se entiende por arte ya que cualquier producción creativa puede ser calificada como arte. Eco (319), analiza esta concepción de arte desde la perspectiva contemporánea, sumándose a la idea de Formaggio sobre la “muerte del arte”, muerte entendida no como una finalización sino como un proceso dialéctico de disolución resolución que surge de la imposibilidad de incluir las formas actuales de arte dentro de una concepción romántica (320). Eco nos habla de un empaldecimiento del valor estético del arte frente al valor cultural abstracto. Ante el prevalecer actual de la poética sobre la obra, del diseño racional sobre la cosa diseñada, surge la idea de la muerte del arte que supone un cambio substancial en el concepto de arte existente hasta el momento y que da lugar a una concepción moderna ligada a nociones de genialidad, individualidad, sentimiento, fantasía e invención de reglas inéditas (321).

La definición de arte no esta necesariamente vinculada a la idea de estética y sólo puede explicarse desde una concepción dialéctica como opción metodológica lo que significa que hay que remitirse particularmente a cada fenómeno artístico, mostrando su particularidad, complejidad y variabilidad (322).

Hemos comprobado la dificultad que existe hoy para encontrar un acuerdo sobre la definición de arte, esto significa, a nuestro entender, que el arte al igual que la

educación son fenómenos complejos porque dependen de la compleja realidad humana, también son fenómenos vivos y cambiantes reflejos, por tanto de un constante devenir.

En todo caso, nos parece valiosa la aportación de Plazaola ⁽³²³⁾ quien, aún reconociendo la dificultad de encontrar una definición para el arte cree que sí es posible acercarse a contemplarlo más de cerca a través de sus diferentes frentes o características particulares las cuales pasamos a presentar. En primer lugar, atendiendo a su proceso genético, el arte es una operación vital, una inminente liberación de energía creativa del ser humano. En segundo lugar, el carácter conceptual del arte supone que éste es una autoexpresión; esta creación humana no puede separarse de las razones y sentimientos de su propio creador de tal manera que toda obra de arte pasa inevitablemente por el tamiz interno del artista. En tercer lugar, en cuanto a la acción o efecto extrínseco, el arte es una creación de formas, unas formas que albergan seguramente de manera intrínseca o extrínseca una concepción de la belleza o sobre la belleza. En cuarto lugar, en relación con el mundo de los seres reales, el arte se presenta como medio de conocimiento; el artista penetra en la esencia de las cosas, intuye el mundo y la vida, esta representación de la realidad no se entiende como una mera mimesis o imitación, sino como una creación simbólica de esa realidad.

Precisamente y aprovechando la pluralidad y diversificación que el arte comporta, Quintana ⁽³²⁴⁾ se acerca a la comprensión del fenómeno del arte a través de un proceso dialéctico en forma de antinomias que en muchos casos pretende compaginar.

- Entre aspectos racionales y aspectos afectivos, el arte no es solamente expresión sino también razón, cálculo y ponderación.

- Entre una dimensión intelectual y otra emotiva el arte compagina inteligencia e imaginación, conjuga forma y contenido, figuración y abstracción.
- Entre la naturaleza y la personalidad del artista, el arte se mueve entre la imitación y la creación, entre lo artificial y lo natural, entre la representación y la expresión.
- Entre la normativa estética imperante y la libre inspiración, el arte está por un lado sujeto a unas normas (academicismo) y por otro a una originalidad y se mueve entre los imperativos estéticos y los influjos sociales.
- Entre la producción o la contemplación, el arte puede ser ofrecido o recibido, puede estar dirigido a un fin en sí mismo o puede ser un medio útil (moralizador, libertad de expresión, pedagógico, socializador, instrumento político, ...) y puede moverse entre la utilitariedad o productividad de la artesanía y la estética del arte.
- Entre una función cognoscitiva y una función liberadora trascendente del alma, el arte puede ser órgano de conocimiento de la realidad o pretende traspasar los límites de esa realidad buscando una trascendencia universal.
- Entre la erudición y la impresión, el arte puede analizarse a partir de unos elementos estéticos definidos o simplemente a partir del sentimiento personal, la estimación irracional que puede revelar intuitivamente la presencia y calidad de lo estético.
- Entre la tradición y la vanguardia, el arte ha seguido una línea de evolución en cuanto a sus formas que no tiene que coincidir necesariamente con un nivel ascendente de progreso artístico.

Llegados a este punto nos centraremos en la relación específica entre arte y educación y comenzaremos por exponer algunos planteamientos pedagógicos significativos.

Comenzábamos el capítulo sobre el arte en la educación haciendo una mención a la presencia de las artes musicales en la educación homérica. El arte ha estado presente a lo largo de toda la antigua cultura griega como un punto de referencia importante, esto es, como un signo de cultura y civilización. Jaeger (325), habla de la trinidad griega (poeta, hombre de estado y sabio) como la encarnación del ideal para los dirigentes de la nación. En este sentido los verdaderos representantes de la *paideia* o formación del hombre griego son los poetas, los músicos, los filósofos, los retóricos y los oradores. La palabra y el sonido, el ritmo y la armonía son las únicas fuerzas formadoras del alma, de tal forma que poesía, música y rítmica dominan siempre el pensamiento educativo (326).

Según Plazaola (327), los antiguos griegos hacían una distinción entre las artes, ya que unas iban destinadas al placer y otras eran más utilitarias al permitir una aportación cultural y espiritual. Esta distinción se mantuvo con posterioridad en las llamadas artes serviles (que implicaban trabajo corporal como la pintura o la escultura y otras artes liberales que tendían a cultivar el espíritu como la poesía o la música). Lo bello y lo bueno (*kalokagathía*), la ética y la estética están presentes de uno u otro modo en la vida de los griegos, y este ideal se representa de forma clara en la educación. Se reconoce el gran poder de influencia que las artes tenían sobre la población, tanto es así que Platón era receloso con los poetas y con los artistas en general porque tenían un gran poder de imitación y convicción, por su capacidad de despertar la parte frívola del alma de los ciudadanos de tal manera que pueda destruir el imperio de la razón, por ello quería vigilarlos estrechamente para que tan sólo expresaran lo bello y lo bueno (328).

Aristóteles también otorga gran importancia al arte en la educación, su programa pedagógico comprendía cuatro materias: gramática, gimnasia, música y dibujo (329).

Durante el periodo helenístico la educación artística comprendía mayoritariamente a la educación musical aunque las artes plásticas también ocupaban lugar, sin embargo, y tal como señala Marrou (330), en este periodo tanto la música como la gimnasia aunque sin desaparecer del todo, sufrieron un gran retroceso en cuanto a su consideración pedagógica.

En la época romana aunque las artes despertaron inicialmente un cierto apasionamiento, no se tardó en ir decayendo y aunque nunca fueron del todo abandonadas, quedaron relegadas a unas formas de lujo, vistas más como espectáculo que como arte vocacional (331).

Durante el medievo cristiano las artes mecánicas que comprendían lo que hoy se conoce como artes plásticas, estaban en un rango inferior con respecto a las artes aristocráticas propias de los hombres instruidos. La formación universitaria incluía el *trivium* (gramática, retórica, dialéctica) y el *quadrivium* (aritmética, música, geometría, astronomía) (332).

En el Renacimiento la educación buscaba el hombre universal versado en la cultura antigua y del momento y conocedor de todas las artes y las ciencias. Representativa de la educación cortesana del siglo XVI la obra de Baltasar de Castiglione *El Cortesano* hace numerosas menciones a la necesidad de conocer algunas artes como la música la danza o el dibujo (333). Todas las referencias a estas artes son mayoritariamente buscando el refinamiento y el posible lucimiento en sociedad de las mismas.

También en el siglo XVII las artes constituyen un conjunto de actividades manuales propias de los caballeros dirigidas fundamentalmente a la diversión y al esparcimiento. John Locke en su obra *Pensamientos sobre la educación*, se refiere a algunas de las actividades artísticas que el buen caballero debe conocer como son la música el baile o el dibujo (334). Para Quintana (335), durante el siglo XVII las actividades artísticas sobre todo el dibujo, son concebidas desde un punto pedagógico al considerar que son favorecedoras de la intuición; a mediados del siglo XVII se da un gran vuelco en cuanto a la consideración de las culturas estéticas europeas reivindicándose el derecho del sentimiento sobre la razón.

Desde finales del siglo XVII el dibujo se entendía como una educación del ojo y de la mano, en la obra de Rousseau *El Emilio o de la educación*, encontramos algunas referencias al dibujo como actividad que educa el cuerpo y la percepción de la naturaleza; dice Rousseau: “*Los niños, que son unos grandes imitadores, se sienten atraídos por el dibujo, y yo quisiera que el mío cultivase este arte, no precisamente por el arte en sí, sino para que le diera precisión a la vista y soltura a la mano...*” (336). De la lectura de su obra se deduce que el autor por un afán utilitarista, prefería las artes mecánicas o artesanías a las artes finas o, como el las llama, “de los ricos y ociosos” y si tiene que elegir prefiere que su pupilo sea zapatero antes que poeta (337).

Otra figura clave en cuanto a la consideración pedagógica del arte es sin duda Schiller quien en 1793, a través de una serie de cartas dirigidas al duque Federico Cristián de Schleswig-Holstein-Augustenburg analiza el problema estético como aspecto de la formación del hombre.

En su obra *La educación estética del hombre*, Schiller toma la educación estética del hombre como verdadero fundamento de la educación moral. Parte de la contraposición planteada por Kant entre el imperativo de la razón y el ser físico del hombre, inevitablemente regido por las leyes de su naturaleza física, sensible; para Schiller la belleza es el único punto donde confluyen la objetividad y la subjetividad, la ilusión y la realidad, la sensación y la razón, “*El tránsito del estado de la sensación al activo del pensamiento y de la voluntad se verifica, pues, pasando por un estado intermedio de libertad estética;...*” (338).

Schiller relaciona humanización con la capacidad de desarrollar y apreciar la belleza, precisamente en el “*goce de la apariencia y en la tendencia al adorno y al juego*” está el gran paso del estado salvaje a la humanización (339). Esta relación entre el arte y el juego es otra idea destacable del autor quien asegura que en la belleza se halla el juego, “*La belleza que se da realmente en la vida real es la que corresponde a ese impulso de juego que hallamos por lo general en la vida real; pero el ideal de belleza, que la razón construye, exige un impulso ideal de juego, que, en todos sus juegos, debe el hombre tener muy presente.*” (340).

Pestalozzi consideró también la importancia que el arte tenía en la educación. Para él la música servía para la educación moral y de los sentimientos del niño además de ser un importante vehículo para el desarrollo del sentimiento nacional y patriótico: “*Pero el efecto de la música en la educación no es únicamente el de mantener vivo el espíritu nacional, sino que llega más adentro: cuando se la cultiva con el debido espíritu, alcanza las raíces mismas de todo sentimiento malo o mezquino, de todo impulso demasiado bajo y vulgar, de todo movimiento indigno de la humanidad.*” (341).

También consideró positivo al dibujo y el modelado ya que, según él, enseñan a observar con atención, a ser detallista y analítico de la realidad, además de ser útil para otras asignaturas como la geografía o la geometría (342).

El siglo XIX supuso un periodo en el que diferentes iniciativas pedagógicas dieron importancia al arte como medio educativo. Quintana (343), destaca la figura de Fröebel quien entendió el arte como una descripción interior del hombre, como un medio para que el hombre se identifique con la naturaleza y con Dios. De las ocho necesidades que el niño tiene, existen dos de tipo estético, una la necesidad de crear, que pretende la producción de pequeñas obras que desarrollen sus facultades artísticas y otra la necesidad de cantar y acompañar sus juegos con canciones, lo cual desarrolla los sentimientos y el gusto estético del niño.

La Escuela Nueva desde sus inicios y durante el siglo XX ha tenido muy en cuenta el arte como medio educativo. En una reunión que tuvo lugar en Calais en 1919, tal como expone Lourenço Filho (344), se fijaron los caracteres generales de sus planteamientos pedagógicos, en ellos queda bien patente la importancia que se da a las actividades de tipo artístico y expresivo a través de materias como la música, el dibujo, o la expresión literaria.

Por otra parte Cousinet, autor enmarcado y comprometido indiscutiblemente con los planteamientos renovadores de la Escuela Nueva, de la cual es considerado un ilustre representante, cree que las actividades artístico-expresivas tienen un indudable valor psicológico y educativo por su función liberadora y por ello deben de tener un lugar

protagonista en sus planteamientos (345). Destaca la llamada “expresión libre” que se manifiesta de manera predominante en la expresión literaria y dentro de la cual señala los esfuerzos de Tolstoi en su escuela de Yasnaya-Poliana (1858- 1959) y posteriormente a Freinet con su imprenta escolar. El dibujo libre también es mencionado por Cousinet como actividad importante citando a autores como Ziegfeld, Viola, o Dunnet entre otros. En el apartado de música, destaca a Coleman y sus teorías sobre la música libre (los niños cantan, construyen instrumentos, inventan melodías, etc.) Cita también a Loucheur, Chevais y Howard. Por último destaca Cousinet el importante papel que en la Educación Nueva deben desempeñar actividades como el teatro, las marionetas, el baile o la rítmica de Dalcroze (346).

Destacamos a continuación la labor de María Montessori, quien desarrolló un método pedagógico que pretendía como principal objetivo el crear un ambiente de aprendizaje propicio para que el niño adquiriera las herramientas propias de su cultura sin perder el sentido de su propia iniciativa (347). Según Reddit, las artes creativas ocupan un lugar preponderante en el plan de estudios desarrollado por María Montessori. Su educación artística abarca componentes motores, sensoriales e intelectuales, pudiendo utilizar medios de expresión muy diversos, según el dictado de las necesidades de los niños. El aprendizaje artístico temprano ayuda a fomentar la apreciación y a desarrollar todo tipo de intereses culturales, es una fuente inagotable de autorrealización, puede contrarrestar los efectos negativos de la estandarización y el conformismo (348).

Ovide Decroly médico belga atraído por la pedagogía experimental, desarrolló su método durante el final del siglo XIX y principios del XX. En él toman una especial relevancia la noción de englobamiento (consideración conjunta de la percepción,

pensamiento y actuación del ser humano) y la del uso de los centros de interés del alumno. Este método comprende tres etapas, observación, asociación y expresión y dentro de ésta última se incluyen todos los medios por los cuales el niño puede comunicar de un modo inteligible su estado de ánimo a otras personas. Estos medios se establecen sobre la base de las necesidades naturales de expresión y de creación del niño y lo preparan para la vida. En ellos se incluyen entre otras actividades de corte artístico como el dibujo, las danzas, el teatro y los cantos (349).

A lo largo del siglo XX surgen dos aportaciones importantes, las cuales estudiaremos a continuación, una la de H. Read y la otra la de V. Lowenfeld, pero antes de abordar los autores anteriormente citados, nos parece justo citar otra serie de autores que también tuvieron alguna aportación en cuanto al arte en la educación.

Dentro de este apartado se podría destacar a J. Dewey el cuál escribió la obra *El arte como experiencia*, o a R. Steiner quien en la escuela de Walford fundada en 1919 en la ciudad de Stuttgart utilizó la *eurritmia* (arte expresivo de carácter simbólico en el que se mezclaban la palabra, la música y el movimiento). No olvidamos tampoco el movimiento alemán de *la educación música* desarrollado en los años veinte. Este movimiento no debe confundirse con una mera educación musical sino que de manera más ambiciosa pretendía, a través de diferentes artes, promover en la persona una actitud activa y positiva, no sólo en lo artístico sino también en lo emocional, cultivando las fuerzas afectivas y evitando el mal gusto. Por último destacar la innovación que supuso el método de las hermanas Agazzi o la institución de la Banhaus, además de la faceta artística desarrollada por la pedagogía marxista (350).

H. Read escribió en 1943 el libro *La educación por el arte* en él, basándose en los planteamientos de Platón, se plantea una clara y valiente tesis que podría resumirse de la siguiente forma: “ *el arte debe ser la base de toda educación* ” (351).

Read parte de una concepción del arte entendido como la síntesis entre la percepción y la imaginación, o lo que es lo mismo, entre la forma y la creación. La forma deriva de nuestra opinión del mundo físico u orgánico y se entiende tanto como lo palpable o perceptible como la manera de organizar aquello de lo que se compone la obra artística. La creación es función de la imaginación, aspecto éste peculiar de la mente humana y que le impulsa a generar nuevas cosas, a crear y a apreciar la creación de símbolos fantasías o mitos. También considera otros aspectos del arte como son el biológico y el social (352).

Su concepción educativa trasciende, según el autor, la mera educación artística para llegar a la educación estética. Tal educación estética es entendida desde un enfoque integral, es decir, el desarrollo de una personalidad integral o integrada a través de la relación armoniosa de la conciencia, la inteligencia, y el juicio del individuo con el mundo exterior (353).

Para Read (354), la finalidad de la educación es el crecimiento del ser humano en cuanto ser individual, armonizando esa individualidad con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece. Pretende alcanzar:

- 1- la conservación de la intensidad natural de todos los modos de percepción y sensación;

2 - la coordinación de los diversos modos de percepción y sensación, entre sí y en relación con el ambiente;

3 - la expresión del sentimiento en forma comunicable;

4 - la expresión en forma comunicable de los modos de experiencia mental.

La práctica de la educación estética de Read se estructura en torno a cuatro centros de interés o proyectos. De éstos surgen todas las asignaturas que se vertebran de forma globalizada. a cada uno de estos grupos de interés se les hace corresponder con las cuatro funciones básicas de los procesos mentales:

1. diseño con sensación; 2. música y danza con intuición; 3. poesía y drama con sentimiento; 4. artesanía con pensamiento (355).

Los planteamientos de Read han tenido gran calado en el ámbito pedagógico y en concreto dentro de la educación por el arte, sin embargo, también han sido tachados de utópicos, vacíos e infundados (356).

Valiosa nos parece también la aportación de Viktor Lowenfeld quien junto con W. Lambert Brittain, defiende la inclusión de experiencias artísticas en el ámbito educativo por pertenecer éstas a un tipo de actividad dinámica y unificadora y por lo tanto poseedoras de un rol vital para la educación de los niños (357).

Para Lowenfeld y Brittain, el trabajo artístico realizado por los niños y jóvenes refleja sus sentimientos, su capacidad intelectual, su sensibilidad perceptiva, su capacidad creadora, su desarrollo social y su conciencia estética (358).

Son conscientes de que la inteligencia tal y como hoy se mide no abarca todo el amplio rango de aptitudes intelectuales necesarias para la supervivencia de la humanidad. Además de la inteligencia, la educación debería atender a la capacidad de descubrir y buscar respuestas de descubrir la forma y el orden, de volver a pensar, de reestructurar y buscar nuevas relaciones, aspectos éstos todos ellos que son contenidos al desarrollar las actividades artísticas (359).

Una de las valiosas aportaciones de Lowenfeld (360) es sin duda su establecimiento de una serie de etapas de las expresiones artísticas (fundamentalmente dibujo) en relación con el desarrollo evolutivo:

1- Etapa de garabateo: de 2 a 4 años, en ella el niño realiza trazos desordenados sin ninguna significación que atienden a una actividad puramente kinestésica y que son importantes para fijar etapas posteriores.

2. Etapa preesquemática: de 4 a 7 años, donde comienza la creación consciente de la forma y donde la representación de objetos y en concreto del cuerpo humano (figura preferida) van adquiriendo cada vez más elementos.

3 - Etapa esquemática: de 7 a 9 años, donde se consolida el concepto esquemático de los objetos que se dibuja. En esta etapa el niño está estructurando su proceso mental por lo que tiende a organizar el mundo que le rodea.

4 - Etapa de comienzo del realismo: de 9 a 12 años, donde se descubre como miembro de la sociedad (etapa de las pandillas). Sus obras gozan de gran versatilidad y variedad de detalles, formas y colores como manera de diferenciación.

5 - Etapa pseudonaturalista: de 12 a 14 años, es una etapa de razonamiento por lo que supone el fin de la actividad espontánea. Suele aparecer la crítica incluso la sátira contra

el mundo. Se desarrolla una capacidad de pensamiento abstracto con lo que cambia la manera de percibir e interpretar el mundo.

6 - Etapa de la decisión: de 14 a 17 años, donde su educación suele ser predominantemente intelectual por lo que la producción artística, si continúa, se convierte en un verdadero esfuerzo consciente. No se siente el arte como algo necesario o esencial.

Desde las que Postman denomina narrativas actuales en educación, el arte y las creaciones artísticas, además del idioma, la religión y las costumbres, deben de tomar espacios preferentes en los currículums. Tales materias pueden llegar a asegurar la comprensión de la diversidad humana, el conocimiento de las culturas del pasado y asegurar la interdependencia y la conciencia global. Sobre el valor del arte y las creaciones artísticas dice Postman: “..., *en el estudio de las artes creativas se aprende inevitablemente- digamos con efecto ineludible-el valor de la diversidad.*” “*Deberíamos privilegiar el estudio de las artes porque nos ofrece la prueba más evidente de la unidad y continuidad de la experiencia humana.*” (361).

En los diseños curriculares actuales, las actividades artísticas adquieren un importante relieve según hemos podido contrastar en algunas publicaciones oficiales referentes a la Reforma educativa llevada a cabo por las Administraciones competentes a partir de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. Así, en el desarrollo curricular llevado a cabo en la Comunidad Autónoma del País Vasco en la etapa infantil (0 a 6 años), dentro del ámbito de experiencia denominado “comunicación y representación” se hace referencia a actividades como música, artes plásticas y visuales, además de prácticas corporales para posibilitar y mejorar las interacciones

entre el individuo y el medio, la representación y la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias (362). En el mismo sentido se marca claramente un objetivo general de la etapa relacionado con las manifestaciones artísticas:

“ Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de los recursos y medios a su alcance, tomar contacto y apreciar diferentes manifestaciones artísticas propias de su edad” (363).

En lo que respecta a la etapa primaria (6 a 12 años) la educación artística aparece como un área específica desarrollada a través de tres grandes bloques de contenidos: la educación sensorial y percepción, los lenguajes artísticos, y las técnicas y medios de comunicación y expresión. En esta área confluyen tres lenguajes artísticos el Plástico, el Musical y el Dramático y el planteamiento general es el de contribuir a la consecución de las finalidades de la etapa que se concretan en:

1- la autonomía de acción en el medio

1.1 sensibilidad ante los cambios y estímulos que se producen en el entorno

1.2 expresión personal y autónoma de las propias vivencias y hallazgos personales en situaciones de comunicación y juego

1.3 selección de técnicas y procedimientos más adecuados para la resolución de problemas que se planteen en diferentes situaciones ya sean individuales o en grupo

2 - la socialización

2.1 apreciación del hecho artístico y respeto e interés hacia las creaciones y opiniones de los demás

2.2 interés por comprender los mensajes visuales, sonoros y corporales para comunicarse a través de ellos

2.3 coexistencia de las diferencias en el conocimiento y utilización de los diferentes medios de expresión y comunicación artísticos

3 - la adquisición de instrumentos

3.1 adquisición de instrumentos y capacidades básicas como: memoria auditiva visual, imaginación juicio, análisis, síntesis, selección, observación, distinción, interpretación, memoria afectiva e intuición

3.2 conocimiento de códigos artísticos y sus posibilidades de interrelación

3.3 conocimiento del valor expresivo de los materiales, técnicas, procedimientos y medios artísticos a través de su utilización (364).

En la etapa de educación secundaria obligatoria (12 a 16 años), las posibilidades que los alumnos tienen de tomar contacto con las actividades artísticas aparecen fundamentalmente en las áreas de educación plástica y visual, música, además podría darse el caso de aparecer dentro de áreas como Ciencias Sociales, Geografía e Historia o Educación Física. La LOGSE (365), marca además un objetivo específicamente relacionado con el arte: “*Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales*”.

En la etapa de bachillerato (16 a 18 años), aparece una mayor diversificación de las posibilidades educativas ya que existen varias modalidades de bachillerato además de asignaturas optativas. El arte aparece como una modalidad del bachillerato además se considera como un objetivo general de la etapa el desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y de enriquecimiento cultural (366).

Por último destacar la presencia de la formación artística a través de la titulación superior de Bellas Artes, además de las Enseñanzas de Régimen Especial. En dichas

enseñanzas se busca como finalidad el proporcionar una formación de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño (367).

3.4. RASGOS DE LA EDUCACIÓN ACTUAL

Somos conscientes del hecho de que al querer presentar una visión general sobre la educación actual, corremos el riesgo de caer en ciertas omisiones. Teniendo en cuenta la complejidad de la situación presente y las limitaciones que esta tesis tiene en función de sus objetivos, no pretendemos presentar un análisis exhaustivo de la realidad educativa de hoy sino, más bien, identificar los rasgos que le son más característicos.

A la hora de definir el momento que nos encontramos aparecen una serie de términos tales como “posindustrialización” o “posmodernidad”, ambos hacen referencia a un periodo anterior, lo cual no es signo de continuismo sino más bien todo lo contrario. Por otra parte las palabras “cambio” y “crisis” también están presentes en muchos de los analistas de la situación presente. Lógicamente el propio devenir histórico implica un cambio natural, pero parece como si en el momento en el que nos encontramos el ritmo de los cambios sea cada vez más rápido, y esto afecta a todos los campos, el político, el social, el cultural y el tecnológico. No es extraño que sobre la base de esta situación, la sensación de crisis permanente sea hoy una de las más presentes.

Los planteamientos educativos nunca han sido ajenos a las diferentes situaciones sociales y culturales de cada momento y hoy tampoco es una excepción. Según Zúfiurre (368), a partir de 1960, se abre un camino que lleva a la intervención directa de los Estados en la educación, considerada clave para el desarrollo económico y

productivo. Durante los años 60, 70 y 80 se suceden una serie de reformas educativas que amparadas en ideales de igualdad de oportunidades, justicia social y progresividad educativa pretendían mejorar el desarrollo productivo. Estas reformas fundamentalmente de ideología liberal, no dieron los resultados pretendidos por estar ajenas a la realidad de las necesidades de los centros educativos y de los profesores.

En los años 80 y 90 los cambios se producen con rapidez, existe un sentimiento de crisis ideológica al que se suma el receso postindustrial y los avances tecnológicos e informacionales. El paro estructural y la cada vez mayor demanda de especialización plantean unas nuevas necesidades educativas y toman importancia la educación polivalente, la educación permanente, la educación para el ocio y para el desarrollo de una ciudadanía culta, emprendedora y civilizada (369).

Para Ferrero (370), en la educación actual se observan una serie de cambios debidos a las relaciones dialécticas entre sociedad y educación. Los contenidos se han relativizado por las frecuentes revisiones en busca de nuevos conocimientos básicos, por la necesidad de adaptarse a las nuevas ideas y preocupaciones culturales y por la necesidad de una educación permanente. Los métodos se han ido modificando por la tendencia cada vez mayor hacia el activismo del sujeto, para adaptarse a su psicología diferencial, para estimular su capacidad creadora y para ir conduciéndole hacia lo abstracto a través de lo concreto y lo sensible. Las fórmulas de la socialización se han incrementado (mayor trabajo en equipo, reparto de responsabilidades escolares, ...) El estilo de las relaciones también ha cambiado siendo éstas cada vez más horizontales y menos jerárquicas (intercomunicación personal, corresponsabilidad en la gestión escolar, etc.). Sin embargo, se observa que en la práctica diaria todos estos

planteamientos dependen de cada situación concreta, el tipo de centro, el aula o la implicación del profesorado.

Contreras y otros (371), se plantean la posibilidad de ofrecer una radiografía actual de la educación, destacando las dificultades que esta empresa tiene debido al crecimiento que durante los últimos años ha experimentado la producción pedagógica, hecho que a su vez ha dado pie a una parcelación y especialización de la pedagogía. Este aspecto se señala como primera señal de identidad. Además, los autores presentan dos rasgos predominantes en el conocimiento académico actual que son: 1) la escasez de discursos totalizadores sobre la escuela o sobre la educación en general y 2) la separación o disminución de autores emblemáticos con una obra original.

Contreras y otros (372), son conscientes de la imprecisión de su trabajo de recopilación ya que estas tendencias no se pueden considerar bajo un mismo criterio, no se han agrupado por áreas de pensamiento ni entorno a autores emblemáticos, presentan una realidad pedagógica a través de una serie de ideas, temáticas y perspectivas que en muchos casos se entrecruzan, y se complementan. Así, nos agrupan las tendencias actuales de la educación en dos grandes bloques: 1) relativo a contextos sociales y pedagógicos y entre las que se encuentran la escuela tradicional, el neoliberalismo, la democracia, la extraescuela y las tecnologías; 2) correspondiente a las líneas de discurso o de práctica de diversas pedagogías, en las que se incluyen la psicología en su relación con la educación, el currículo, la globalización, el entorno, las pedagogías críticas, las diversidades y el profesorado.

3.4.1. La escuela tradicional.

El concepto de tradicionalidad en la educación nos lleva irremediablemente a mirar hacia tiempos pasados. Parece que lo tradicional hace referencia al pasado y, en todo caso, a una representación aunque sea actual del pasado. Pero el análisis temporal de esta cuestión nos parece demasiado simplista ya que, no sólo debe entenderse por educación tradicional a la educación que nos ha precedido, sino que en algunas formas también hoy está vigente.

Par Trilla (373), el término “escuela tradicional” comenzó a utilizarse, de una manera bastante ambigua, a partir de la aparición de movimientos renovadores como el de la Escuela Nueva. A este término se podrían asignar cuatro acepciones distintas: 1) las escuelas tradicionales son las escuelas del pasado en general, pero habría que salvar aquellos planteamientos que, aún viviendo en épocas pasadas, tuvieron un verdadero impulso renovador como fueron las planteadas por autores como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montaigne, Rabelais, Erasmo o Vives. Por supuesto tampoco entrarían bajo este apartado el movimiento de la Escuela Nueva. 2) Son escuelas obsoletas, lo que quiere decir que no sólo pertenecen al pasado sino que además son algo pasado, anacrónico, o superado ya que, o bien el método empleado se basa en una concepción psicológica ya superada como la del enfrentamiento entre constructivismo y asociacionismo, o bien tecnológicamente no se adapta a las innovaciones de la actualidad, o bien mantiene estructuras obsoletas como la de la separación por sexos o la extrema disciplina con énfasis en el castigo. 3) Escuelas tradicionales son las que nos podemos encontrar mayoritariamente en la educación actual. Lógicamente hoy no encontramos en estado puro las formas que se han descrito pero sí existen escuelas con una amalgama de procedimientos contradictorios, una mezcla de estilos y concepciones

desfasadas envueltas con nuevas tecnologías o artilugios modernos que nada o muy poco tienen que ver con una verdadera concepción renovadora. 4) Una última acepción de carácter moralista que califica a estas escuelas como malas. Cualquier referencia que aparezca relativa a la escuela tradicional tiene hoy una consideración peyorativa, sus atributos son indeseables y cualquier intento de renovación debe tener muy en cuenta la crítica sistemática a lo tradicional.

Del análisis anterior cabría destacar que hoy, más que una escuela tradicional tal y como podrían haberla encontrado los pedagogos renovadores de principios de siglo, lo que existe es una serie de acciones que, ancladas en ideas de antaño y con ánimo continuista, se afanan en reproducir modelos obsoletos sin ni tan siquiera plantearse el sentido de las mismas. La consideración peyorativa de lo tradicional equivalente a pasado de moda u obsoleto, ha propiciado en algunos casos un abandono total de las tradiciones en educación. Duch ⁽³⁷⁴⁾ habla de destradicionalización de la educación actual como consecuencia de los profundos cambios y la inasimilación de los sistemas sociales. Existen límites para la aceptación y asimilación de las innovaciones culturales, las culturas con un exceso de celeridad en sus mutaciones ponen en peligro su propia existencia por el envejecimiento acelerado de sus tradiciones. Renunciar a las tradiciones sistemáticamente pone en peligro los intercambios culturales y sobre todo generacionales, haciendo imposible el establecimiento de bases ideológicas y axiológicas comunes. Duch cree que el derecho a la tradición y el derecho al progreso no son excluyentes.

Giddens ⁽³⁷⁵⁾ se suma a la idea de que las tradiciones son necesarias en la sociedad actual. Separándose de la identificación de tradición como dogma e ignorancia, la

exploración de los límites de las tradiciones y el fomento del intercambio entre ellas, es parte de la vida académica. La tradición introduce unas nuevas dinámicas en nuestras vidas, nuevas dinámicas que están entre la autonomía y compulsividad por un lado y el cosmopolitanismo y fundamentalismo por otro.

3.4.2. El neoliberalismo.

Los años 70 trajeron una gran crisis económica que hizo tambalear los cimientos del llamado “estado del bienestar”, a través del cual se había pretendido costear con dinero público amplias necesidades sociales como la sanidad, el empleo, las pensiones y la educación. Surge entonces la doctrina neoliberal que critica la generalización de las prestaciones sociales y considera sus costes excesivos para el Estado. El neoliberalismo trata de abarcar todos los ámbitos de la sociedad incluyendo a la educación y pretende dar solución a todos los problemas de la sociedad a partir de un único prisma que es el que marcan las leyes del mercado libre. Este hecho ha propiciado el que a esta tendencia se le haya denominado “el pensamiento único” (376).

Según Estefanía (377), el neoliberalismo supone una amalgama heterogénea de conservadurismo y liberalismo cuyo primer principio es que lo económico prevalezca sobre lo político. Se aboga por un achicamiento de la intervención del Estado y una potenciación de la libertad mercantil basada en la competencia y el libre cambio sin límites. Propugna la reducción del gasto público y el aumento de las privatizaciones y todo, incluido el propio individuo, se considera bajo un prisma mercantilista.

La educación desde una concepción neoliberalista pretende que se reproduzcan sus propios planteamientos mercantilistas. Se tiende a la descentralización y a la plena

autonomía de los centros escolares, optando por la financiación pública con gestión privada. Se beneficia a la escuela privada en detrimento de la pública. Los centros escolares entran en una libre competencia al ser entendidos como servicios-unidades de producción, de tal manera que cuantos más alumnos se matriculen más dinero recibe el centro. Los directores se convierten en gerentes y la competitividad se extiende entre el profesorado al plantearse una evaluación continua del mismo a partir de una lógica empresarial (378).

Existen voces que ponen en aviso sobre los problemas que puede plantear una educación en términos neoliberales, en este sentido Apple (379), cree que la liberalización y la libre competencia favorecerán a las capas sociales más poderosas, por lo que la pretendida igualdad de oportunidades no será tal y, por otro lado, la discusión sobre las políticas educativas se irá retirando de los debates públicos, atrofiándose la idea de una educación como parte de la esfera política donde se debaten públicamente sus medios y sus fines.

3.4.3. La escuela como comunidad participativa

Esta tendencia agrupa un conjunto de ideas y realizaciones que pretenden que la escuela sea una institución que se organice con criterios de participación y convivencia y que, al mismo tiempo, vaya inculcando los principios de la vida democrática.

Ya adelantamos en el apartado de “fines de la educación” que la convivencia democrática y sus formas de organización aparece como uno de los objetivos más destacables de la educación actual; por otro lado también es de consideración las

posibilidades formadoras de las prácticas democráticas de participación, actuando como valiosos medios de la educación.

Puig Rovira (380), considera que una escuela democrática tendrá en cuenta estos cuatro puntos:

- 1) Será capaz de organizarse para que se estimule la participación de todos los miembros de la comunidad escolar como interlocutores válidos.
- 2) Participación de todos los implicados en las diversas tareas que se llevan a cabo como son la gestión, la elaboración y aplicación de planes y programaciones docentes, el trabajo de clase y la regulación de la convivencia en el grupo-clase y en el centro escolar.
- 3) Puesta en marcha de instancias de participación adaptadas a cada uno de los ámbitos de acción del centro (consejos escolares, claustros, asambleas, tutorías, como algunos ejemplos).
- 4) Se considera la participación en la comunidad escolar tanto un fin en sí misma como un medio para lograr el pleno desarrollo de la personalidad en el seno de una sociedad justa, libre y solidaria.

Al periodo de impulso inicial le siguió algunos intentos de radicalización de la participación de los alumnos, como el caso de la escuela de Summerhill planteada por Neill (381). También son destacables algunas iniciativas fundamentadas en estos mismos ideales y que tuvieron un corte claramente contracultural, tal como indican Colom y Mélich (382), destacando las comunas de Berlín, nacidas en los últimos años de la década de los sesenta y la Escuela Blat de Ibiza que estuvo vigente entre 1979 y 1977.

Tales intentos han desaparecido prácticamente en la actualidad por diversas causas entre las que cabe mencionar el exceso de confianza en diluir el poder de los educadores, el exceso de politización de los planteamientos pedagógicos, la caída de ideales políticos, el desánimo provocado por algunas sociologías críticas y la enorme presión efecticista, tecnológica y neoconservadora de los últimos años (383).

Tal desencanto ha traído también unas nuevas reflexiones y experiencias en orden de potenciar la idea de autonomía y participación, entre ellas cabe destacar aquellas propiciadas desde las llamadas pedagogías críticas, que entienden la escuela como un espacio social donde se propicia la participación de todos los grupos sociales en busca de nuevas formas de identidad y ciudadanía. Podemos citar en este sentido a Freire (384) para quien hacer educación desde una perspectiva crítica y progresista, obliga por coherencia a engendrar, estimular y favorecer la propia práctica educativa en el ejercicio del derecho a la participación por parte de quien directa o indirectamente están ligados al proceso educativo.

La participación de la comunidad educativa, junto con la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la integración de alumnos con necesidades especiales, son según Sarramona (385) los fundamentos de la democracia en la educación, uno de los principios fundamentales de los sistemas educativos actuales. La participación social en el sistema educativo se concreta a través de los correspondientes organismos de participación (consejos escolares). La participación de la comunidad en el proceso educativo pasa por favorecer la constitución y potenciar las asociaciones de padres, de profesores y de alumnos, además de contemplar la participación de otros sectores

sociales como el personal no docente, las organizaciones laborales, no gubernamentales, etc.

3.4.4. Otros ámbitos educativos: la extraescuela.

El reconocimiento de que la escuela no tiene la exclusividad educativa es un hecho cada vez más extendido y asumido entre todos los pedagogos. Aún aceptando el papel protagonista y fundamental de la escuela, hoy existe una tendencia clara de abrir nuevos espacios educativos que abarquen formaciones más plurales y que lleguen a personas de diferentes edades, además, se están generando unas nuevas necesidades educativas que sustentan inéditas posibilidades pedagógicas.

Trilla ⁽³⁸⁶⁾ destaca, como causantes de estos cambios, a una serie de factores sociales, económicos y tecnológicos, entre los que identifica:

- La extensión creciente de la demanda de educación por la inclusión de sectores sociales tradicionalmente excluidos de los sistemas educativos convencionales.
- Transformación del mundo laboral que obliga a nuevas especializaciones y a continuos reciclajes.
- Aumento del tiempo libre en general lo que implica la necesidad de una formación para el ocio.
- La creciente influencia de los medios de comunicación de masas que pone en evidencia la progresiva descentralización de la actividad educativa.
- Una mayor sensibilidad social sobre la necesidad de atender la formación de poblaciones en conflicto, socioeconómicamente marginados, discapacitados, etc.

En la actualidad podemos encontrar nuevos espacios educativos en ámbitos como: 1) el laboral, se observa cómo cada vez más algunas empresas dedican parte de su inversión en la formación y reciclaje de sus trabajadores, asegurándose una actualización y una mejora de la calidad. En otro sentido, las prácticas en empresas determinadas dentro del periodo de formación reglado, están cada vez más extendidas en los nuevos planes de estudios. 2) El ámbito del ocio y de la cultura ocupa un lugar importante en el presente ya que las diferentes instituciones y administraciones están cada vez más implicadas en la educación para el ocio. 3) La educación social que ya no circunscribe sus planteamientos solamente a poblaciones con dificultades de inadaptación o marginación sino que trata de abarcar a todos los sectores de la sociedad con actuaciones basadas en la cohesión social, la igualdad de oportunidades, la educación integral y pluridimensional, democrática y a lo largo de toda la vida. 4) En la propia escuela aparecen cada vez con más frecuencia las ofertas llamadas “extracurriculares” que son actividades demandadas por los alumnos o los padres para completar algunas áreas de formación como es el caso de las actividades deportivas o artísticas.

3.4.5. Las tecnologías en la educación

En todos los sectores sociales se impone la tenencia y uso de nuevas tecnologías. Es un imperativo que en muchos casos es sinónimo de modernidad. La escuela no es ajena a este movimiento y hoy cualquier centro educativo que se precie de estar “al día” no puede olvidar tener, por ejemplo, una sección informática y/o un servicio de audiovisuales. Las posibilidades que ofrece la conexión a redes de información y discusión, permiten un mayor y más fluido intercambio de datos.

Ante la reticencia por parte de algunos sectores, Colom (387) advierte que las nuevas tecnologías no constituyen agresión alguna al sistema educativo. Todo lo contrario ya que aportan una serie de características del máximo interés para la escuela. Abren nuevas fuentes de información, se crean nuevas formas e instrumentos de aprendizaje, abren el espacio y el tiempo del aula, rompiendo horarios y creando nuevos espacios de convivencia, asociación y reflexión, se abren nuevas formas de aprender coherentes con la más actual concepción de la realidad y la ciencia.

No deberíamos olvidar analizar, por otro lado, los posibles riesgos que pudieran acarrear la implantación generalizada de las nuevas tecnologías en la educación. Delacôte (388) nos advierte refiriéndose a los riesgos producidos por el advenimiento de las nuevas tecnologías: el riesgo de un acceso desigual por razones económicas y sociales, el riesgo más perverso de tergiversar su utilización para aumentar, en vez de disminuir, las rigideces, las compartimentaciones cognitivas y el aislamiento de los individuos.

Ciertamente observamos grandes posibilidades en la utilización de nuevas tecnologías en el ámbito educativo pero no deberíamos pensar que las tecnologías son la panacea del futuro de la pedagogía si éstas nos apean de la relación directa entre los humanos, de la discusión y el confrontamiento dialéctico directo entre las personas, mucho más rico en matices expresivos y comunicativos.

3.4.6. Psicología y educación

La aportación de la psicología a la educación ha sido ciertamente decisiva ya que ha posibilitado un mayor y más profundo conocimiento de los mecanismos por los que se

mueven los sujetos implicados en el proceso educativo y más concretamente ha arrojado luz sobre los procesos por los que se rigen los mecanismos de aprendizaje y enseñanza humanas.

Sarramona (389) describe las teorías psicológicas del aprendizaje que han dado lugar a los modelos pedagógicos más reseñables como son el modelo asociacionista, el modelo de imitación, el modelo cognitivista, el modelo constructivista y el modelo de resolución de problemas.

El modelo pedagógico asociacionista considera el aprendizaje como la adquisición de conductas provocadas por acciones específicas que proceden del medio ambiente. Ante un estímulo, el sujeto emite una respuesta (conducta) que es reforzada por el educador o por el ambiente, lo que acarrea la consolidación de la respuesta. Este modelo se fundamenta en diferentes teorías, destacando entre otras, la teoría del condicionamiento clásico de Pavlov, la ley de la frecuencia de Watson o la ley del condicionamiento operante de Skinner. El modelo pedagógico asociacionista, también conocido como “conductista”, resulta útil para conseguir aprendizajes simples de carácter conductual y para habilidades psicomotrices en los que sea fácil aplicar estímulos y refuerzos. Se ha demostrado un mayor éxito con la aplicación de refuerzos positivos que con los castigos, teniendo mucha importancia el factor motivación. Es muy importante generar un ambiente agradable y propicio para el aprendizaje y la perdurabilidad de éstos dependerá en gran medida de la práctica y el recuerdo. También ha sido criticado este modelo por no tener en cuenta los procesos internos del sujeto, y en general a mayor complejidad de los aprendizajes, a mayor desarrollo madurativo del sujeto y a mayor vinculación con valores morales, menor eficacia en la consecución de las conductas.

El modelo pedagógico de imitación se puede concretar en el llamado “aprendizaje social” que supone una forma de adquirir conductas a través de la relación directa con otros, observando la conducta de otros y materializando esas conductas por la técnica de imitación. En la educación actual son fuentes de imitación las figuras de los padres, educadores formales o no formales, el contexto social y cada vez más los medios de comunicación que explicitan modelos, hábitos, indumentarias, etc. Las teorías que explican el aprendizaje social son de dos clases, una de tipo instintivista, que ponen énfasis en la dimensión interna del sujeto, tales como el psicoanálisis y la etología, y otra de tipo ambientalista de dimensión externa al sujeto que comprenden concepciones conductistas y neoconductistas. Una de las consecuencias pedagógicas relevantes en este modelo es la constatación de períodos críticos para el aprendizaje (momentos especialmente propicios para un determinado aprendizaje, que si no se da en ese momento, difícilmente alcanzará ya niveles óptimos). Es necesario advertir que el aprendizaje social también permite la adquisición de comportamiento y actitudes no deseables y lamentablemente muy extendidos como las actitudes de tipo agresivo, egoísta o de consumo irracional. Es necesario por tanto intervenir para que el educando sepa valorar de forma crítica el alcance y las consecuencias de tales actitudes.

El modelo pedagógico cognitivista se opone a la pasividad del aprendizaje planteada por el asociacionismo y basa su planteamiento en una concepción activa del aprendizaje. El sujeto interactúa con el medio mediante sus procesos mentales de cognición, los aprendizajes surgen como resultado de los procesos cognitivos internos y no como la respuesta a estímulos externos. La educación se torna intencional, se aprende al reflexionar sobre lo que viene de fuera y al poner lo en relación con

informaciones ya poseídas. La fundamentación psicológica se encuentra en teorías como el conductismo cognitivista de Tolman, la teoría de la Gestalt o los modelos de tratamiento de la información.

El modelo pedagógico constructivista implica una idea principal, que es el sujeto quien construye el conocimiento mediante la interacción que realiza con el medio social y físico. Los alumnos necesitan estar activamente implicados para reflexionar sobre su propio aprendizaje, realizar inferencias y experimentar conflictos cognitivos. El aprendizaje por descubrimiento en el que, a través de preguntas abiertas e inquietantes y facilitando las condiciones ambientales y materiales se adquieren conocimientos. También comprende el aprendizaje significativo, que pone el énfasis en relacionar el aprendizaje nuevo con otros aprendizajes ya adquiridos de tal manera que se cambie la estructura previa. En este modelo pedagógico han sido cruciales las aportaciones de Piaget y su teoría del desarrollo cognitivo y los planteamientos de Vygotsky sobre la relación entre lenguaje y pensamiento.

El modelo de resolución de problemas se fundamenta en teorías como la del aprendizaje de Gagné, la teoría de los expertos de donde surgió la llamada inteligencia artificial y los modelos de desarrollo del pensamiento. Básicamente pretende resolver los posibles problemas que el educando puede tener a la hora de aprender. La resolución de los problemas no llega por la iluminación súbita ni por la aplicación de una serie de reglas preestablecidas, sino por la aplicación de estrategias antes aprendidas que dan lugar a una nueva estrategia, lo que produce un aprendizaje que servirá con posterioridad.

3.4.7. El currículo

El debate sobre el currículo ha sido y es de una importancia innegable ya que es el instrumento fundamental para exponer una determinada propuesta educativa.

Para Rué ⁽³⁹⁰⁾, existen tres conceptualizaciones diferentes sobre el currículo: 1) el currículo entendido como una estructura académica o plan de estudios que se elabora generalmente por unos expertos determinados por la Administración; 2) el currículo como contexto normativo de la interacción educativa, se construye por los equipos y docentes individuales en los niveles precedentes a la acción y durante la acción; 3) el currículo entendido como una experiencia educativa en la que no se considera al alumnado de forma genérica sino que se estima efectivamente y afectivamente la realidad vivida por ellos. En este sentido, los procesos de interacción, de regulación de la actividad docente y de los aprendizajes, las metodologías y la autoevaluación, cobran una relevancia especial a partir del papel activo de los docentes.

Kirk ⁽³⁹¹⁾ presenta tres aproximaciones fundamentales al currículo, la tradicionalista, la aproximación empírico conceptual y la aproximación reconceptualista. Las dos primeras comparten un modelo de racionalidad técnica, es decir, tienen en cuenta la noción de currículo como un problema técnico y considera a los expertos como guías de la planificación educativa, de la toma de decisiones y del control sobre el proceso a través de la evaluación externa. En la aproximación reconceptualista, se va más allá de la confección técnica para desarrollar una conciencia crítica del proceso de enseñanza en todos los agentes implicados.

La aproximación tradicionalista

Este modelo entiende el currículo como una construcción lineal previamente determinada de la teoría a la práctica, de lo abstracto a lo concreto y de lo general a lo específico. La tarea del teórico del currículo es identificar o crear una serie de teorías y la tarea del profesor es ponerlas en práctica y operativizar esas teorías conforme a una lógica tecnicista que asegure el modelo.

La aproximación empírico-conceptual

Considera la teoría educativa como una colección de versiones especializadas y separadas de esas disciplinas. Los problemas del currículo se identifican como ejemplos concretos de cuestiones filosóficas, sociológicas, históricas y psicológicas más amplias y se introducen dentro de los cánones empíricos o conceptuales del procedimiento característico de las disciplinas principales.

La aproximación reconceptualista

Plantea una crítica a la tecnificación del currículo y a su estudio, así como a la deshumanización de la vida social. Fomenta el cambio social emancipatorio y lucha contra la injusticia social, la opresión y la desigualdad. El currículo es una práctica social, y su rasgo preeminente es la posibilidad que ofrece al plantear una situación de cooperación entre los diferentes usuarios y agentes institucionales, en un marco de regulación y adecuación democrática de las normas, los recursos y criterios de actuación.

3.4.8. La globalización

Gimeno (392) define “globalización” como *“el establecimiento de interconexiones entre países o partes del mundo, intercambiándose las formas de vivir de sus gentes, lo que estas piensan y hacen, generándose interdependencias en la economía, la defensa. La política, la cultura, la ciencia, la tecnología, las comunicaciones, los hábitos de vida, las formas de expresión, etc.”*. La globalización es un término relativamente nuevo y tiene una serie de consecuencias para la educación (393). La globalización económica ha traído consigo el predominio de políticas neoliberales notándose un claro receso de los sistemas públicos de la educación en relación con los privados. Las políticas educativas de los diferentes países se asemejan entre sí, al responder a las demandas de la economía, la tecnología y la ciencia globalizadas. En tanto que la educación se orienta al mundo del trabajo, la globalización económica tiene efectos sobre la distribución de la actividad productiva y sobre los sistemas escolares de los diferentes países. Los diferentes puntos de partida de unos y otros hacen que los efectos de la globalización provoquen nuevas desigualdades y reclama la necesidad de replantearse criterios de igualdad de oportunidades en educación. Ha de comprenderse y plantear una pedagogía crítica que asuma la nueva situación. Desde una actitud abierta a la globalización es necesario entender la universalización como apoyo para un currículo común no localista. Por último deben ser repensadas las funciones de desarrollo de la subjetividad y, en especial, las identidades personales en un contexto constantemente cambiante y complejo.

3.4.9. El entorno

La consideración de la educación como proceso activo implica la necesidad de abrir nuevos entornos y de diversificar las estrategias de aprendizaje. El entorno de la

escuela ya no es un mero espacio para itinerarios didácticos sino que toma relevancia como ámbito social y cultural. La comunicación se transforma en un aspecto básico que posibilita la actividad del alumno y su relación con el entorno. El compromiso de la escuela con la sociedad y el entorno ambiental en la que está inmersa es cada vez mayor. Según Sarramona (394), la preocupación por la preservación de la naturaleza es una manifestación más de la globalización. Esta preocupación por el entorno ya no se circunscribe a un territorio concreto sino que se está adquiriendo una conciencia ecológica colectiva ya que los peligros que acechan al medio ambiente no entienden de fronteras. A este respecto la educación además de proporcionar informaciones sobre la ecología ha de servir de base para la consolidación de hábitos y actitudes respetuosas con el entorno. El currículo debe servir de vínculo entre la cultura que se produce en la escuela con la que genera el entorno próximo.

3.4.10. Pedagogías críticas

Dentro de la tendencia conocida como de las teorías críticas se agrupan un conjunto de discursos complejos y heterogéneos que abarcan desde los primeros intentos de Rousseau, de la Escuela Nueva y de las experiencias antiautoritarias, pasando por los planteamientos anarquistas y marxistas, los reproduccionistas hasta los enfoques más actuales presentados desde una perspectiva comunicativa (395).

Según Ayuste (396), la pedagogía crítica alcanzó su máximo apogeo a partir de las aportaciones de autores como Horkheimer, Marcuse, Adorno y Habermas representantes de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt.

En una primera etapa la pedagogía crítica surge como oposición a los planteamientos de la escuela moderna caracterizada por pretender una escuela para todos y una democratización del acceso a la cultura, pero privilegiando a las clases favorecidas; la función del educador es transmitir la verdad y los valores universales a través del aprendizaje de habilidades instrumentales, el conocimiento del mundo objetivo es fruto exclusivo de la ciencia positivista y no considera algunas dimensiones de la personalidad humana como la participación social, el desarrollo personal, la autoestima o las relaciones interpersonales y mantiene las diferencias individuales, culturales y sociales de las personas. Ante esto, los primeros planteamientos críticos de la educación proponen la liberación de la persona y la lucha contra las desigualdades sociales a partir de la crítica al desarrollo salvaje del capitalismo, al consumismo y la colonización cultural. Aunque pone de manifiesto la naturaleza política de la educación, no salva la limitación modernista de diferenciar entre profesor-sujeto que transmite conocimientos y alumno-objeto que los recibe.

Posteriormente la escuela posmoderna propone una educación cambiante, fugaz y consumista sujeta a criterios de moda y de intereses de la industria cultural, no acepta la norma o concepción social por muy democrática que sea, su objetivo educativo no es profundizar en los valores democráticos o aprender a respetar las diferencias sino que los alumnos sean felices. La excusa de la diversidad se utiliza para aumentar las desigualdades sociales ya que detrás de los itinerarios curriculares existen unos condicionantes sociales, culturales y económicos. Ante esto, la pedagogía crítica actual propone superar la división entre sujeto-objeto, el modelo social se construye a través del diálogo intersubjetivo, en el aprendizaje se consideran los tres mundos, el objetivo, el social y el subjetivo, defiende la razón comunicativa, busca una convergencia entre

los intereses individuales y los colectivos, el fin de igualdad tiene en cuenta el respeto a la diferencia y el educador es un facilitador del diálogo, manteniéndose en una relación de igual a igual con el alumno.

3.4.11. Las diversidades

Una de las consecuencias del masivo acceso de toda la población a la educación protagonizado por la escuela moderna fue la necesidad de plantearse las vías para acoger las diferencias que indudablemente presenta la realidad social.

Ya hemos hablado en nuestro trabajo sobre la diversidad cultural al hablar de fines de la educación. Se ha destacado el peligro de acrecentar las desigualdades si no se tiene en cuenta que la sociedad y las sociedades son plurales y que no todo el mundo tiene el mismo acceso a una formación cada vez más tecnificada.

Las respuestas que la educación actual presenta ante la diversidad se agrupan, según Pérez de Lara (397), en torno a dos discursos, uno el humanista de la igualdad y otro, el de la diferencia. El discurso humanista de la igualdad se fundamenta en los valores de la Ilustración “libertad, igualdad, fraternidad”. Se trata de hacer acceder y hacer accesibles a toda la población sin diferencias por razones de raza, sexo, origen social, o características individuales, los valores de la cultura occidental predominante. No se cuestiona el modelo educativo imperante y suele sustentarse en prácticas pedagógicas tradicionales y en sus contenidos aparecen discursos sobre la tolerancia y la diversidad. En lo relativo a la Necesidades Educativas Especiales, basan sus proyectos en una normalización de los individuos, calificándolos de integrables o no integrables dependiendo del grado de diferenciación con la norma. En lo que respecta a las

diferencias culturales, se pretende compensar a los grupos de etnias y culturas minoritarias dotándoles de competencias para progresivamente ir acoplándose a la cultura dominante.

En un polo opuesto estarían los discursos sobre la diferencia que ponen el acento en el valor de la diferencia genérica, cultural o de capacidades. En un extremo de este discurso se encontrarían algunas tendencias que aceptando la universalidad de la escuela como institución educativa, cuestionan los contenidos que en ella se imparten y prefieren presentar sus propios contenidos referidos a sus categorías diferenciales en un espacio independiente y supuestamente no marcado por el sistema dominante. Otra tendencia no tan extrema y menos segregadora defiende la coexistencia de espacios comunes y espacios diferenciados en una misma institución para no diluir las diferencias dentro de un grupo hegemónico, sino para favorecer la relación entre la diferencia y la semejanza.

3.4.12. Profesorado

Al tratar en uno de los puntos anteriores las tendencias pedagógicas con acento en el currículo, expusimos el papel secundario que adoptaban los enseñantes en aquellos modelos llamados de racionalidad técnica. El currículo venía impuesto de forma externa estableciéndose las técnicas, métodos y los contenidos de los programas, de tal manera que al profesorado sólo le quedaba la posibilidad de dotarse de una serie de competencias técnicas para seguir fielmente y desarrollar el diseño prefijado.

Según Contreras (398), durante los años 70 y 80, se observaron una serie de dificultades en la aplicación del modelo de currículo anteriormente citado. No se tenía en cuenta

que la realidad de las escuelas era demasiado diverso y cambiante como para que pudieran servir modelos estancos de organización y programación. Así, frente al papel del profesor como mero reproductor y técnico, propio de una concepción tecnológica, surge la figura de un docente para el que la reflexión autónoma y el compromiso crítico tiene una función especial en el desarrollo curricular. La importancia del profesorado no se fundamenta solamente en el desarrollo de conductas docentes eficaces sino que además, es un mediador cognitivo de las ideas y propuestas educativas, así como un interpretador dinámico de su realidad docente, un agente activo y creador.

Una de las características de la sociedad postmoderna es, según Hargreaves (399), la pérdida de las certezas de tipo moral y científico. El paso de las culturas de la certeza a la cultura de la incertidumbre se produce por diversas razones:

- . La información y las fuentes del conocimiento se están expandiendo a una escala cada vez más global.
- . La Comunicación y la tecnología están comprimiendo el espacio y el tiempo, lo que lleva a un ritmo creciente de cambio en el mundo que buscamos o conocemos y en nuestras formas de entenderlo, lo que, a su vez, amenaza la estabilidad y permanencia de los fundamentos de nuestro conocimiento, haciéndolos irremediabilmente frágiles y provisionales.
- . La comunicación rápida, la reforzada orientación al conocimiento y su continuo desarrollo y aplicación están llevando a una relación entre investigación y desarrollo social cada vez más fuerte e interactiva, en donde el mundo social cambia a medida que lo estudiamos, en parte -y no la menos importante- debido a nuestra investigación.
- . Las migraciones más multiculturales y los viajes internacionales están provocando un contacto mayor entre sistemas de creencias diferentes.

Las implicaciones de estas circunstancias sobre el profesorado y la educación son, en primer lugar, que el conocimiento científico es cada vez más provisional y la validez del currículo basado en hechos indiscutibles se hace cada vez más insostenible, cobrando más importancia las formas críticas y comprometidas de la investigación, el análisis o la obtención de datos. En segundo lugar la pérdida de los valores sociales y morales de la escuela y los nuevos contextos de diversidad religiosa, cultural y étnica, suscitan agudas cuestiones sobre los fines morales de la educación. Por último los intentos de controlar la enseñanza y la forma de actuar de los docentes a través de un currículo con demasiadas indicaciones y falsas certezas pueden provocar inflexibilidad, falta de opciones y anulación de los criterios de los profesores.

Surgen entonces, según Contreras (400), dos modalidades de planteamientos pedagógicos basados en el profesorado, una de formación y desarrollo en la escuela y otro en la que los enseñantes reflexionan e investigan sobre su práctica docente. En el primer modelo, las necesidades y los planteamientos de formación surgen de los equipos pedagógicos de los centros, fomentando la relación a través de una cultura colaborativa. Un ejemplo de esta modalidad son las actividades en forma de seminarios permanentes en torno a algunas áreas que funcionan en algunos centros donde se consensuan los programas de asignatura, o los Centros de formación del profesorado (CEP o COP) en los que se proponen y se autogestionan cursos de formación y reciclaje con intereses comunes y en los que también se dan experiencias de desarrollos curriculares conjuntos.

El segundo modelo basado en la reflexión e investigación sobre la práctica, pretende que a través de este proceso de reflexión e investigación sobre su práctica docente se

impliquen todos aquellos que estén involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje con vistas a una transformación democrática y cooperativa. En este modelo destaca la llamada “investigación en la acción” que más que una metodología de investigación práctica es una manera de entender la enseñanza dirigida a la búsqueda de sus cualidades educativas, analizando las bases de la escolarización y tras sopesar la posibles injusticias sociales, buscar alternativas de enseñanza. Para Ruiz de Gauna (401), la “investigación-acción” tiene una verdadera vocación crítica y requiere trabajar en el desarrollo profesional del docente no solo a partir del uso de unas técnicas sin más, sino que requiere además un replanteamiento de la epistemología de la práctica, así como de los supuestos pedagógicos sobre los que se orientan sus programas de formación y los métodos de su preparación.

Hasta aquí hemos venido exponiendo las tendencias que están presentes en la educación actual y como hemos podido observar tal situación nos ofrece un panorama realmente complejo y variado con unos caminos en diferentes direcciones que se entrecruzan en ocasiones y que aún poniendo su acento en aspectos diversos, tienen bases teóricas muy cercanas. Para finalizar nos parece oportuno traer un último apunte sobre la visión que Leirman (402), tiene de las culturas actuales en educación. De una manera sencilla sintetiza muchos de los aspectos que han aparecido en este capítulo distribuyendo de manera análoga las formas de entender la educación con figuras como son la del experto, la del ingeniero, la del profeta y la del comunicador.

La cultura del experto

Este paradigma toma como punto de partida la ignorancia del ser humano y su objetivo es el de llegar a conocer y poder criticar la realidad. A la sapiencia o conocimiento se

llega a través de la iluminación por parte de aquellos que ya saben, es decir los expertos. La estrategia más usada en la cultura del experto en educación es la racional y empírica. Este paradigma entiende el aprendizaje como una transmisión/adquisición de conocimiento basándose en un concepto cognitivo de aprendizaje y de la instrucción llevada cognitivamente. La posición del educador es la del experto que instruye e informa sobre la realidad existente, mientras que el educando debe procesar la información para una posterior resolución de los problemas.

La cultura del ingeniero

Toma como modelo el *homo faber*, es decir, hombre como arquitecto o artesano de su propio mundo, dentro de una sociedad profesionalizada. Su concepto de aprendizaje, cercano al del experto, se diferencia de este último en que no es tanto un proceso de resolución cognitiva del problema sino una transformación de las estructuras de acción. Su estrategia es la de aprender haciendo. Hoy puede denominarse como estrategia socio-tecnológica, ya que se apoya en la cooperación dinámica y cooperativa y en la perfecta ejecución técnica supervisada por una firme dirección. Esta dirección le correspondería al educador, de tal modo que planifica y gestiona el proceso mientras que el educando tiene como misión llegar a un nivel de capacidad para convertirse en diestros ejecutores profesionales que sepan funcionar juntos como equipo.

La cultura del profeta

Tiene una visión de la sociedad como una comunidad moral vinculada por normas éticas y reglas de acción y por la perspectiva de una liberación de las limitaciones del mundo. La humanidad se entiende desde esta perspectiva de un hombre caminante en busca de una orientación normativa y de unos valores que den sentido a su vida. La

educación bajo este paradigma entiende el aprendizaje como una transmisión y clarificación de valores en vías a elevar la conciencia moral y así formar ciudadanos conscientes de los valores de una sociedad libre y justa. El papel del educador es el de concienciador y ejemplo de moral, por lo que las virtudes de éste son más importantes que sus conocimientos y sus capacidades. Al alumno se le ve como un constructor de significados implicado como verdadero activista moral. La estrategia o método que sigue el educador profeta es de tipo normativa-reeducativa y su naturaleza es la confrontación a partir de la exposición de una situación y de su análisis teniendo en cuenta tanto su experiencia como las normas implícitas y explícitas.

La cultura del comunicador

Tiene su punto de origen en la búsqueda de una relación más igualitaria entre educador y educando y la acción educativa se entiende como una acción comunicativa.

Esta acción comunicativa es un intercambio veraz, normativo y auténtico de significados entre los miembros de una comunidad sociocultural. Este paradigma que tiene en cuenta tanto la realidad objetiva como la subjetiva y la social, considera a la persona como un *homo dialogalis*, esto es, un hombre de diálogo constituido por el diálogo y por la acción comunicativa. La sociedad es la conjunción de la comunidad cultural y la comunidad del mundo vital personal. Desde este contexto, la educación tiene como misión la de ayudar a la gente a convertirse en actor de escucha auténtico y el objetivo es intentar consensuar frente a la colonización y a la fragmentación. El papel del educador es el de comunicador y facilitador de la comunicación, estimulando y animando a los participantes a hablar y a escuchar. El alumno es un participante de pleno derecho en la discusión y es además experto en su propio mundo vital. El

aprendizaje esta basado en la experiencia previa, es por tanto, un aprendizaje experimental y abierto en el que se da la consecución de la comprensión mutua y la expresión verdadera de los pensamientos y sentimientos propios. La estrategia educativa se orienta al crecimiento dialógico para el desarrollo y/o renovación del mundo vital, personal y sociocultural.

Una vez concluida esta exposición coincidimos con Leirman en la necesidad de una integración de las culturas educativas (403). Entendemos que cada una de ellas tienen aspectos positivos además de inconvenientes y todos ellos pueden tener puntos de encuentro o por lo menos de confluencia, la educación de las personas bien merece un esfuerzo en este sentido. Así pues sería necesario el planteamiento de una quinta cultura, la cultura de la combinación o de la integración. También es cierto que percibimos un cierto déficit de la cultura de la comunicación frente a otros planteamientos como la del experto o la del ingeniero, predominantes en la educación de las últimas décadas. En este sentido pensamos que habría que ahondar en las vías que nos ofrece el paradigma de la comunicación para asegurarnos una educación plural, democrática, social y que asegure la fundamentación y la renovación cultural.

3.5. RECAPITULACIÓN

Según hemos ido analizando en este capítulo, la educación es un proceso vital y permanente de evolución y desarrollo que permite al ser humano adaptarse a las necesidades y a los requerimientos de la vida, un proceso que le involucra a lo largo de toda su existencia y en el que se ven implicados diferentes ámbitos tanto escolares como no escolares. Es un fenómeno humano y social caracterizado por la interconexión y comunicación entre los diferentes agentes implicados y que integra tanto las acciones

externas al sujeto (heteroeducación) como los propios procesos internos (autoeducación).

Se estructura en torno a diversas acciones educativas organizadas en unos métodos y unas experiencias educativas (contenidos más actividades) especificadas en un determinado currículo.

Sus fines, estrechamente vinculados a sus funciones, se refieren tanto a los objetivos deseables como a la propia capacidad de acción con relación a esos objetivos. Quedan agrupados en aquellos considerados como de conservación o reproducción y aquellos considerados como de renovación. Esta última función renovadora se fundamenta en la necesidad de analizar, criticar y cambiar la educación, asegurando la vocación reflexiva y fluctuante de la misma, aspecto a nuestro entender clave para responder a la propia naturaleza cambiante del ser humano y de la sociedad en la que esta inmerso.

Estos fines-funciones se dirigen hacia la humanización del sujeto, que es entendida como el proceso de convertirse en persona, supone el desarrollo de la propia identidad personal así como de las potencialidades que le permitan integrar y renovar la realidad humana, social y cultural. Ser humano, sociedad y cultura son los núcleos de interés sobre los que hemos establecido nuestro trabajo.

Ser humano entendido como sujeto de la educación, puesto que es éste un fenómeno humano, una relación entre seres que conocen, aprenden, se desarrollan y maduran en función de sus propias capacidades de cambio y de adquisición de nuevas conductas. Nos interesa destacar este carácter cambiante del sujeto, su adaptabilidad, ya que en

ella se ha fundamentado en gran parte la pedagogía contemporánea al contemplar una concepción más activa y plural tanto del educando como del educador.

Ser humano también como objeto educativo al que ir tendiendo en este proceso continuo y permanente, porque nunca se acaba de aprender, de conocer y de madurar. Es entonces una idea a la que ir dirigiéndose, es una humanización o proceso de formarse como ser humano. Un ser formado en todas sus dimensiones biológica, psicológica, social, cultural y espiritual, un ser con su propia y particular personalidad, observador de la realidad con una visión crítica y creativa y en constante relación y comunicación con los demás.

La idea de sociedad se refiere a los vínculos entre los miembros de una comunidad, a sus interrelaciones y comunicaciones. La socialización como necesidad imperiosa de la realidad humana, no sólo en el hecho de “ponerse en la sociedad”, sino también en el hecho de comprender y aceptar las condiciones de convivencia de una sociedad axiológicamente plural. Aprender a ejercer de manera crítica y responsable la libertad, la tolerancia y la solidaridad, aspectos propios de la concepción democrática.

No olvidemos que la socialización no es tan sólo un proceso racional y cognitivo sino que es también afectivo y comunicativo. En este sentido las interrelaciones y la comunicación entre los individuos y entre los grupos de individuos son necesarias para la subsistencia tanto de los individuos y de los grupos como de la propia sociedad.

La idea de cultura no se agota en su consideración instrumental (extrasomática) el conjunto de conocimientos, creencias, costumbres y hábitos de una sociedad, también

se refiere a lo subjetivo o subjetual (intrasomática) y a lo social (intersubjetiva o intersomática). En realidad son las capas de una misma realidad y la educación ha de tener en cuenta todas estas dimensiones comprometiéndose tanto en su conservación como en su renovación.

No olvidamos que la sociedad es generalmente pluricultural. En la mayoría de las sociedades conviven diversas culturas y no siempre en condiciones de igualdad. Pensamos que la educación debe contemplar la diversidad cultural, lo que hemos denominado “intercultural”, que no es el resultado de una mera coincidencia espacio-temporal de varias culturas, sino que resulta de la interrelación dinámica y equitativa entre ellas y que conduce a un mutuo enriquecimiento.

En el apartado de medios, hemos tenido en cuenta fundamentalmente al movimiento corporal y al arte. Del primer aspecto nos interesa destacar su capacidad para significar, expresar y comunicar. La concepción de movimiento expresivo que hemos denominado “gesto”, supera la simple interpretación mecanicista e incide en su naturaleza significativa, comprometiéndola a la propia personalidad de quien lo realiza y exponiéndola al exterior para ser conocida e interpretada.

Esta consideración entronca con la interpretación de la “educación integrada”, es decir, tendente a todas las esferas del ser humano y que en educación física se entiende como educación de lo físico y a través de lo físico. Por lo tanto no pretende únicamente el desarrollo de la condición biológica y de las habilidades motrices generales y específicas sino que también incide en el desarrollo de la personalidad en sus esferas cognitiva, afectiva y social.

En relación con el arte, es preciso resaltar su potencial pedagógico en función de la posibilidad que ofrece para liberar la energía creativa del individuo, de plasmar la propia percepción del mundo en torno a una determinada concepción estética, de permitir expresarse o autoexpresarse creativamente, interpretando la realidad de forma simbólica y en definitiva de conocer el mundo que le rodea.

Por último destacamos como rasgos de la educación actual los continuos cambios y replanteamientos para adaptarse a nuevas ideas, nuevas necesidades (cada vez más técnicas) y a nuevas preocupaciones sociales y culturales. Es necesario también, no perder los vínculos que nos atan a la tradición entendida, no como un anclaje rancio y trasnochado en el pasado, sino como poseedora de valores universales y fundamento de la continuidad en la evolución de ser humano. Se tiende a considerar cada vez más el activismo del sujeto, las particularidades biológicas, psicológicas y culturales, pero incentivando a su vez la socialización (trabajo en equipo, aprendizajes cooperativos, corresponsabilización en la gestión escolar) y todo ello a través de prácticas democráticas de participación. Además de la participación, se estimula la capacidad de crítica y la creatividad.

La educación no es ya una función exclusiva de la escuela ya que surgen nuevos espacios educativos para dar respuesta a nuevas necesidades de otros sectores sociales.

Los avances tecnológicos, tanto desde el punto de vista de los nuevos aparatos como de la nueva consideración del conocimiento y la información, suponen la oportunidad de abrir la enseñanza a nuevas perspectivas de asociación, convivencia y reflexión; asimismo, se hace necesario un uso racional e igualitario de las oportunidades que

ofrece la nueva “sociedad red”, contemplar la diversidad en la igualdad y la intercomunicación de una sociedad cada vez más plural.

Los entornos geográfico, social y cultural toman fuerza como sustento de la labor pedagógica. Se tienen más en cuenta, no solo las peculiaridades de la comunidad que acoge la institución, también se incide en la realidad concreta vivida por el alumnado y el profesorado en cada acción educativa. Toma fuerza la investigación sobre el currículo como una experiencia educativa concreta sobre la que hay que reflexionar. En este sentido, frente al modelo de racionalidad técnica en el que el currículo viene impuesto de forma externa a la propia acción educativa, se plantea el modelo que pone el acento en el propio proceso, en la reflexión y la crítica de la propia y particular práctica docente con vistas a la mejora de la calidad educativa. El profesorado ha de ser consciente de los cambios de la sociedad y asumir la pérdida de la cultura de las certezas en pos de una cultura de la incertidumbre.

3.6. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1.- Castillejo, J. L. Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación. Págs. 17 y 18.
- 2.- Lourenço Filho, M. B. Introducción al estudio de la escuela nueva. Págs. 3-4: Por “escuela nueva”, el autor entiende un conjunto de principios conducentes a revisar las formas tradicionales de enseñanza. Sus orígenes se sitúan a finales del siglo XIX al producirse en algunos autores una necesidad de renovar y variar los procedimientos de enseñanza, basándose fundamentalmente en los nuevos descubrimientos sobre el desarrollo infantil. Sugiere pues un espíritu crítico pero constructivo.
- 3.- Dewey, J. Experiencia y educación. Págs. 11-20. El autor identifica la educación tradicional con aquella que, sin tener en cuenta los intereses y necesidades del educando, le impone materias, modelos y métodos desde fuera y desde arriba. Por otro lado identifica la educación nueva con principios como el cultivo de la individualidad, la actividad libre o el aprender mediante la experiencia, entre otros.
- 4.- Mantovani, J. Educación y plenitud humana. Pág. 25.
- 5.- Nassif, R. Pedagogía general. Pág. 11.
- 6.- Ferrero, J. J. Teoría de la educación. Lecciones y lecturas. Pág. 20.
- 7.- Nassif, R. Op. cit. Pág. 8: Dice el autor que la realidad demuestra que la educación es un proceso dinámico que perdura mientras el ser humano tiene vida.
- 8.- Petrus, A. Concepto de educación social. En Petrus, A. (Coord.) Pedagogía social. Pág. 10: El autor considera que la institución escolar ha perdido parte de su prestigio ya que la educación está siendo concebida como un proceso que trasciende los límites de la edad escolar.
- 9.- López Palma, F. y Flecha, R. Educación de personas adultas. En Petrus, A. (Coord.) Pedagogía social. Pág. 154: Basándose en Suchodolski, los autores sitúan la formación del término “educación permanente” en el primer cuarto del siglo XX.

Posteriormente, destacan que dos son los hechos que intervinieron en el desarrollo de dicho concepto: uno, el “Memorándum A.L. Smith Report”, y otro, la obra “Educación permanente” de A.R. Yeaxlee, ambos fechados en 1991.

10.- Ferrero, J. J. Op. cit. Pág. 103.

11.- López Palma, F. y Flecha, R. Op. cit. Págs. 155-156.

12.- Faure, E. Aprender a ser. Pág. 244.

13.- Nassif, R. Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea. Pág. 215.

14.- Kant, I. Pedagogía. Págs. 30 y 36.

15.- Mantovani, J. Op. cit. Pág. 170.

16.- Castillejo. J. L. Op. cit. Pág. 23.

17.- García Hoz, V. La educación personalizada. Págs. 22-34.

18.- Trilla, J. La educación no formal. En Sanvisens, A. Introducción a la pedagogía. Págs. 338-339.

19.- Ferrández, A. y Sarramona, J. La educación. Constantes y problemática actual. Pág. 303.

20.- Fernández, A. y Sarramona, J. Op. cit. Pág. 304.

21.- Ferrero, J. J. Teoría de la educación . Lecciones y lecturas. Pág. 24.

22.- Castillejo, J. L. Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación. Págs. 17-23.

23.- Savater, F. El valor de educar. Págs. 31-35.

- 24.- Sanvisens, A. Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación. En Sanvisens, A. Introducción a la Pedagogía. Pág. 7.
- 25.- Sarramona, J. Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica. Pág. 14
- 26.- Sáez Carreras, J. Diccionario de las Ciencias de la Educación. Pág. 512.
- 27.- Castillejo, J. L. Op. cit. Págs. 29-31.
- 28.- Nassif, R. Pedagogía general. Pág. 134.
- 29.- Dewey, J. Experiencia y educación. Págs. 21-56.
- 30.- Nassif, R. Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea. Pág. 323.
- 31.- Dewey, J. Democracia y educación. Págs. 199-213.
- 32.- Dewey, J. Experiencia y educación. 21-56.
- 33.- Rousseau, J. J. Emilio o de la educación. Págs. 146 y 147.
- 34.- Lourenço Filho, M. B. Introducción al estudio de la escuela nueva. Pág. 161. “La escuela activa” y la “del trabajo” fue lanzada, según el autor, en 1917, a través de un escrito de Pierre Bovet. Este término parece devenir del de “Arbeitsschule” o escuela de trabajo, creada en 1911 por Jorge Kerschensteiner.
- 35.- Savater, F. El valor de educar. Págs. 31-35.
- 36.- Ferrández, A. y Sarramona, J. La educación. Constantes y problemática actual. Págs. 317-321.

- 37.- Petrus, A. Teoría y teorías de la educación. En Sanvisens, A. Introducción a la pedagogía. Págs. 39-66.
- 38.- Colom, A. J. La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación. Págs. 163 y 164.
- 39.- Colom, A. J. Las Teorías de la Postmodernidad y la Educación. En Colom, A. J. (Coord.) Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación. Págs. 129-139.
- 40.- Bertalanffy, L. V. Teoría General de los Sistemas.
- 41.- Colom, A. J. Las Teorías de la Postmodernidad y la Educación. En Colom, A. J. (Coord.) Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación. Págs. 132 y 138.
- 42.- Ayuste, A. Flecha, R. López Palma, F. y Lleras, J. Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Págs. 23 y 24. Los autores distribuyen las teorías críticas de la educación en tres grupos. El primero conformado por los planteamientos rousseauianos, el segundo por los planteamientos anarquistas y marxistas y el tercero conformado por las críticas de la crítica, donde incluye a autores pertenecientes tanto a las teorías reproductivistas como a los de la genealogía y la postmodernidad.
- 43.- Flecha, R. Las nuevas desigualdades educativas. En VVAA. Nuevas perspectivas críticas en educación. Págs. 55-82.
- 44.- Carr, W. Hacia una ciencia crítica de la educación. Págs. 103-159.
- 45.- Giroux, H. A. Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En VVAA. Nuevas perspectivas críticas en educación. Págs. 97-128.
- 46.- Freire, P. A la sombra de este árbol. Pág. 39.
- 47.- Freire, P. Op. cit. Págs. 39 y 77.
- 48.- Freire, P. Op. cit. Págs. 91, 100 y 109.

49.- Bernabeu, J. L. y Colom, A. J. El paradigma crítico-hermenéutico y el paradigma tecnológico. En Colom, A. J. (Coord.) Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación. Págs. 157-169.

50.- Gadamer, H. G. La educación es educarse. Págs. 30, 40 y 42.

51.- Bernabeu, J. L. y Colom, A. J. El paradigma crítico-hermenéutico y el paradigma tecnológico. En Colom, A. J. (Coord.) Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación. Pág. 167.

52.- Colom, A. J. La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación. Págs. 95-101.

53.- Colom, A. J. Teoría del caos y educación. En Revista española de pedagogía. Pág. 10.

54.- Macpherson, E. D. Chaos in the curriculum. En Curriculum studies. Págs. 272-274.

55.- Colom, A. J. La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación. Págs. 159-221.

56.- Colom, A. J. Op. cit. Pág. 163.

57.- Nassif, R. Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea. Págs. 222-224. Según el autor, el fin educativo para Rousseau “...es el desarrollo de las disposiciones naturales del sujeto, postulando así un inmanentismo teleológico opuesto a los trascendentalismos que se habían presentado como el único camino para la formulación de los fines.”

58.- Dewey, J. Experiencia y educación. Págs. 55-56.

59.- Dewey, J. Op. cit. Pág. 54.

60.-Dewey, J. Op. cit. Pág. 78.

61.- González, V. Calidad docente y praxis educativa. En Mardones, J. M. González, V. Hornilla, J. M. y Sotelo, I. La ciencia crítica y la calidad educativa. Jornadas de reflexión. Págs. 47-83.

62.- Ayuste, A. y otros. Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Pág. 39.

63.- Postman, N. El fin de la educación: una nueva definición del papel de la escuela. Págs. 72 y 77.

64.- Tedesco, J. C. El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Pág. 123.

65.- Fullat, O. Las finalidades educativas en tiempo de crisis. Pág. 156.

El autor describe estas ocho categorías teleológicas no sin después expresar su desconfianza ante ellas. En la misma obra critica el hecho de que algunas de estas categorías sean meros envoltorios sin verdadero fondo. Expone más adelante unos fines “estilizados” que él considera como auténticos.

66.- Nassif, R. Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea. Págs. 225-226.

67.- Nassif, R. Op. cit.. Pág. 225.

68.- Nassif, R. Op. cit.. Pág. 37.

69.- Nassif, R. Op. cit.. Pág. 52.

70.- Nassif, R. Op. cit.. Pág. 73.

71.- Nassif, R. Op. cit.. Pág. 79.

- 72.- Beltrán, R. ¿Reproducción o transformación? . En Cuadernos de Pedagogía 245 (1996) 78-83. Estos planteamientos están basados en los postulados de autores como Stenhouse y su corriente de pensamiento “investigación-acción”.
- 73.- Gimeno Sacristán, J. Educación y convivencia en la cultura global. Págs. 12-20.
- 74.- Postman, N. El fin de la educación: una nueva definición del papel de la escuela. Págs. 120-130.
- 75.- Ferrero, J. J. Teoría de la educación . Lecciones y lecturas. Pág. 230.
- 76.- Lourenço Filho, M. B. Introducción al estudio de la escuela nueva. Págs. 3-22.
- 77.- Claparède, E. On embrouille inutilement une question simple. En Hameline, D. Jornod, A. y Belkaïd, M. L'école active. Textes fondateurs. Págs. 93 y 94.
- 78.- Escámez, J. Autorrealización personal fin fundamental de la educación. En Castillejo, J. L. Escámez, J. y Marín, R. Teoría de la educación. Págs. 87-97.
- 79.- Ferrero, J. J. Teoría de la educación. Lecciones y lecturas. Pág. 229.
- 80.- Nassif, R. Pedagogía general. Pág. 190.
- 81.- Rousseau, J. J. Emilio o de la educación. Págs. 93 y 94.
- 82.- García Hoz, V. Educación personalizada. Pág. 91. La educación es personalizada en la medida en que *“se realiza en un sujeto que tiene rasgos propios, que se siente obligado, comprometido, por sus posibilidades personales y que, al mismo tiempo, se ennoblece por el hecho mismo de vivir y obrar como persona.”*
- 83.- López Herrerías, J. A. Tratado de pedagogía general. Pág. 44.
- 84.- Escámez, J. Autorrealización personal, fin fundamental de la educación. En Castillejo, J. L. Escámez, J. y Marín, R. Teoría de la educación. Págs. 87-97.

- 85.- Asamblea General de Naciones Unidas. Convención sobre los derechos del niño. Los niños primero. Págs. 14-90.
- 86.- Castillejo, J. L. Educabilidad. En Diccionario de Ciencias de la Educación. Pág. 474.
- 87.- Nassif, R. Op. cit. Pág. 136.
- 88.- Savater, F. El valor de educar. Págs. 25 y 26.
- 89.- Savater, F. Op. cit. Pág. 21.
- 90.- Cervera, A. Antropología educativa. En Diccionario de Ciencias de la Educación. Pág. 106.
- 91.- Mantovani, J. Educación y plenitud humana. Pág. 185.
- 92.- Colom A. J. y Mélich, J. C. Después de la modernidad. Nuevas Filosofías de la educación. Págs. 19-99.
- 93.- Colom A. J. y Mélich, J. C. Después de la modernidad. Nuevas Filosofías de la educación. Págs. 1103-180.
- 94.- Freire, P. La concepción “bancaria” de la educación y la deshumanización. En Freire, P. y otros. Educación liberadora. Págs. 49-63.
- 95.- Mantovani, J. Op. cit. Pág. 187.
- 96.- Mantovani, J. Op. cit. Págs. 192-193.
- 97.- Ministerio de Educación y Ciencia. LOGSE, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Pág. 7.

- 98.- Bertrán-Quera, M. Antropología pedagógica. En Sanvisens, A. Introducción a la Pedagogía. Págs. 73-80.
- 99.- Bagby, Ph. La cultura y la historia. Pág. 92.
- 100.- Bueno, G. El mito de la cultura. Pág. 29.
- 101.- Bagby, Ph. Op. cit. Págs. 92-93.
- 102.- Kahn, J. S. El concepto de cultura. Págs. 9-25.
- 103.- Tylor, E. B. La ciencia de la cultura. En Kahn, J. S. El concepto de cultura. Pág. 29.
- 104.- Kahn, J. S. Op. cit. Pág. 12.
- 105.- Kahn, J. S. Op. cit. Págs. 21 y 22. El autor cita a Malinowski y a Radcliffe-Brown como las figuras más destacables en la antropología británica, siendo el último el considerado como inspirador de las generaciones siguientes de antropólogos.
- 106.- Izard, M. Cultura. El problema. En Diccionario de etnología y antropología. Pág.202.
- 107.- Blanchard, K. y Chesca, A. Antropología del deporte. Pág. 21.
- 108.- Nassif, R. Teoría de la educación. Pág. 71.
- 109.- Poyatos, F. La Comunicación no verbal I. Cultura, Lenguaje y Conversación. Págs. 25 y 26.
- 110.- Bueno, G. El mito de la cultura. Págs. 235-237.
- 111.- Bueno, G. Op. cit. Pág. 30.

- 112.- Nassif, R. Teoría de la educación. Págs. 72-73.
- 113.- Kilpatrick W. H. La función social, cultural y docente de la escuela. Pág. 10.
- 114.- Nassif, R. Op. cit. Pág. 78.
- 115.- Nassif, R. Op. cit. Pág. 75.
- 116.- Kilpatrick W. H. Op. cit. Pág. 16
- 117.- Bruner, J. La educación puerta de la cultura. Pág. 62.
- 118.- Gimeno Sacristán, J. Educar y convivir en una cultura global. Págs.33-35.
- 119.- Gimeno Sacristán, J. Op. cit. Pág. 218.
- 120.- Gimeno Sacristán, J. Op. cit. Págs. 219-222.
- 121.- Giroux, H. Jóvenes diferencia y educación postmoderna. En VV. AA. Nuevas perspectivas críticas en educación. Págs. 87-128.
- 122.- Giroux, H. Placeres inquietantes. Pág. 108.
- 123.- Giroux, H. Cultura política y práctica educativa. Págs.127-141.
- 124.- Giroux, H. Cultura política y práctica educativa. Pág. 67.
- 125.- Feroso, P. Interculturalismo y educación formal. En Petrus, A. (Coord.) Pedagogía social. Págs. 254-255.
- 126.- Etxeberria, F. Educación intercultural. En Etxeberria, F. Educación intercultural. Págs. 133-179.

- 127.- Lourenço Filho, M. B. Introducción al estudio de la escuela nueva. Pág. 18.
- 128.- Feroso, P. Op. cit. Págs. 256-257.
- 129.- Flecha, R. Las nuevas desigualdades educativas. En VVAA. Nuevas perspectivas críticas en educación. Págs. 55-82.
- 130.- Postman, N. El fin de la educación: una nueva definición del papel de la escuela. Págs. 164 y 165.
- 131.- Fichter, J. H. Sociología. Págs. 151-152.
- 132.- Fichter, J. H. Op. cit. Pág. 154.
- 133.- Durkheim, E. Las formas elementales de la vida religiosa. Págs. 51 y 52. El autor entiende una doble naturaleza del ser humano, por un lado el “ser individual”, que tiene su origen en el organismo y cuyo círculo de actuación se encuentra limitado, y el “ser social” que representa la realidad más alta en el orden intelectual y moral.
- 134.- Durkheim, E. Op. cit. Pág. 690.
- 135.- Campbell, T. Siete teorías de la sociedad. Pág. 19.
- 136.- Castells, M. La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red. vol. 1 Págs. 505 y 514.
- 137.- Castells, M. La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad. vol. 2. Pág. 24.
- 138.- Touraine, A. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Págs. 196 y 197.
- 139.- Hargreaves, A. Profesorado, cultura y postmodernidad. Págs. 114-116.
- 140.- Gimeno, J. Educación y convivencia en la cultura global. Págs. 19 y 20.

- 141.- Petrus , A. Concepto de educación social. En Petrus, A. (Coord.) Pedagogía social. Pág. 23.
- 142.- Gimeno, J. Educar y convivir en la cultura global. Págs. 36-44.
- 143.- Nisbet, R. A. Introducción a la sociología. El vínculo social. Pág. 48.
- 144.- Marc, E. y Picard, D. La interacción social. Cultura, Instituciones y Comunicación. Págs. 14-17.
- 145.- Fichter, J. H. Op. cit. Págs. 221-232.
- 146.- Sorokin, P. A. Sociedad, Cultura y Personalidad. Su estructura y su dinámica. Págs. 78 y 91.
- 147.- Sorokin, P. A. Op. cit. Págs. 80-88.
- 148.- Faure, E. Aprender a ser. Pág. 115.
- 149.- Faure, E. Op. cit. Págs. 115 y 116.
- 150.- Faure, E. Op. cit. Pág. 121
- 151.- Gimeno, J. Educar y convivir en la cultura global. Págs. 151-154
- 152.- Petrus, A. Concepto de educación social. En Petrus, A. (Coord.) Pedagogía social. Pág. 21.
- 153.- Fichter, J. H. Sociología. Pág. 37.
- 154.- Rousseau, J. J. Emilio o de la educación. Págs. 199-200.

- 155.- Quintana, J. M. Pedagogía social. Págs. 87y 96.
- 156.- Petrus, A. Concepto de educación social. En Petrus, A. (Coord.) Pedagogía social. Pág. 21.
- 157.- Quintana, J. M. Op. cit. Pág. 101.
- 158.- Nassif, R. Teoría de la educación. Pág. 53.
- 159.- Quintana, J. M. Op. cit. Págs. 88-91.
- 160.- Quintana, J. M. Op. cit. Págs. 90-91.
- 161.- Quintana, J. M. Op. cit. Págs. 92-93.
- 162.- Tedesco, J. C. El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Pág. 36.
- 163.- Tedesco, J. C. Educación en la sociedad del conocimiento. Págs. 61-69.
- 164.- Touraine, A. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Págs. 371-379.
- 165.- Faure E. Aprender a ser. Pág. 133.
- 166.- Touraine, A. ¿Qué es la democracia?. Pág. 65.
- 167.- Touraine, A. Op. cit. Pág. 62.
- 168.- Dewey, J. Democracia y educación. Pág. 81.
- 169.- Beetham, B. y Boyle, K. Cuestiones sobre la democracia. Págs. 18-19.
- 170.- Dewey, J. Op. cit. Pág. 82.

- 171.- Puig Rovira, J. M. La escuela, comunidad participativa . En Cuadernos de Pedagogía. 253 (1996) Pág. 29.
- 172.- Puig Rovira, J. M. La escuela, comunidad participativa. En Cuadernos de Pedagogía. 253 (1996) Pág. 34.
- 173.- Sarramona, J. Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela. Pág. 30.
- 174.- Bonal, X. Temas transversales: Nuevas perspectivas. En Actas del primer encuentro sobre transversalidad. Educación para la vida. Págs. 31-32.
- 175.- Dewey, J. Algunos aspectos de la educación moderna. En Luzuriaga, L. Ideas pedagógicas del siglo XX. Pág. 19.
- 176.- Puig Rovira, J. M. Op. cit. Pág. 30.
- 177.- Colom, A. Sureda, J. y Salinas, J. Tecnología y medios educativos. Pág. 35.
- 178.- Devís, J. y Molina, J. P. Los estudios del currículum y la educación física. En Vázquez, B. (coord.) Bases educativas de la actividad física y el deporte. Pág. 249.
- 179.- Kirk, D. Educación física y currículum. Pág. 30.
- 180.- Kirk, D. Op. cit. Pág. 31.
- 181.- Stenhouse, L. Investigación y desarrollo del currículum. Págs. 29 y 30.
- 182.- Nassif, R. Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea. Pág. 331.
- 183.- Nassif, R. Op. cit. Pág. 331.
- 184.- Suchodolsky, B. Tratado de pedagogía. Págs. 276-279.

- 185.- Suchodolsky, B. Op. cit. Pág. 280.
- 186.- Vázquez, B. La educación física en la educación básica. Pág. 118.
- 187.- Ulmann, J. De la gymnastique aux sports modernes. Pág. 408.
- 188.- Ulmann, J. Op. cit. Págs. 397-404.
- 189.-Vázquez, B. La educación física en la educación básica. Pág. 58.
- 190.- Bayer, C. Épistémologie des activités physiques et sportives. Pág. 15. El autor opina que las recientes corrientes de pensamiento (fenomenología, materialismo dialéctico, etc.) que abogan por la unidad cuerpo-mente, no son capaces de alejar completamente la realidad dualista.
- 191.- Gruppe, O. Teoría pedagógica de la Educación Física. Pág. 44. Afirma el autor al hablar sobre la realidad cuerpo-alma: *“La cuestión está más bien, en que el hombre sólo posee su ser de hombre en cuanto que es cuerpo y alma y en su cuerpo y en su alma, pero que, dentro de esa verdad, la relación entre ambas realidades se caracteriza por un ocasional distanciamiento, posible y a veces incluso necesario.”*
- 192.- Gruppe, O. Op. cit. Pág. 40.
- 193.- Vázquez, B. y Alonso, I. La educación física en la perspectiva de la ciencias de la educación. Págs. 176-183.
- 194.- Bernard, M. El cuerpo. Pág. 11.
- 195.- Cagigal, J. M. Apuntes antropofilosóficos: en torno a la educación por el movimiento. En Revista técnico profesional de educación física. 6 (1982) Págs. 1-7.
- 196.- Bril, B. Técnicas del cuerpo. En Bonte, P., Izard, M. y otros. Diccionario de etnología y antropología. Págs. 199-201.

- 197.- Hall, E. T. Le langage silencieux. Págs. 164-206. En esta obra el autor explica cómo el espacio y el tiempo se comportan como verdaderos factores estructurantes de la comunicación.
- 198.- Cagigal, J. M. Apuntes antropofilosóficos: en torno a la educación por el movimiento. En Revista técnico profesional de educación física. 6. (1982) Págs. 1-7.
- 199.- Mauss, M. Sociología y Antropología. Pág. 342.
- 200.- Le Boulch, J. Hacia una ciencia del movimiento humano. Pág. 50.
- 201.- Le Boulch, J. Op. cit. Pág. 53.
- 202.- Le Boulch, J. Op. cit. Pág. 47.
- 203.- Parlebas, P. Contribution a un lexique commenté en science de l'action motrice. Pág. 27.
- 204.- Vázquez, B. La educación física en la educación básica. Pág. 105.
- 205.- Ulmann, J. De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique. Pág. 425.
- 206.- Coca, S. El hombre deportivo. Pág. 77.
- 207.- Coca, S. Op. cit. Pág. 293.
- 208.- Ulmann, J. De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique. Págs. 426-427.
- 209.- Ulmann, J. Op. Cit. Pág. 427.

210.- Solar, L. V. La aportación del movimiento olímpico a las pedagogías corporales. Pág. 11. Existen diferentes términos para definir tal disciplina (educación del hombre corporal, pedagogías corporales, educación por el movimiento,...) .Tal como dice Solar, el término educación física no ha logrado un consenso absoluto en torno a él, pero es el más utilizado en lengua castellana. Aunque nos posicionemos partidarios de dicho término, lo utilizaremos indistintamente junto con los otros términos antes mencionados.

211.- Gruppe, O. Teoría pedagógica de la educación física. Pág. 50.

212.- Cagigal, J. M. Oh! Deporte, anatomía de un gigante. En José María Cagigal. Obras selectas. Págs. 994 y 1006.

213.- Vázquez, B. Op. cit. Págs. 116-126.

214.- Lukas, G. La educación corporal y los ejercicios corporales en la sociedad prehistórica. En Citius Altius Fortius Tomo XV (1973) Pág. 273.

215.- Van Dalen, D. B. Mitchell, E. D. y Bennett, B. L. La educación física para la supervivencia del hombre primitivo. En Citius Altius Fortius Tomo XV (1973) Págs.85.

216.- Lukas, G. Op. cit. Pág. 285.

217.- Eichel, W. El desarrollo de los ejercicios corporales en la sociedad prehistórica. En. Citius Altius Fortius, Tomo XV (1973) Pág.104.

218.- Diem, C. Historia de los deportes. Pág. 15.

219.- Van Dalen, D. B. Mitchel, E. D. y Bennett, B. L. La educación física para la supervivencia del hombre primitivo. En Citius Altius Fortius, Tomo XV (1973) Pág. 88.

- 220.- Massicotte, J. P. y Lessard, C. Histoire du sport de l'antiquité au XIX siècle. Págs. 16-17.
- 221.- Van Dalen, D. B. Mitchel, E. D. y Bennett, B. L. Op. cit. Pág. 84.
- 222.- Capitán Díaz, A. Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J. F. Herbart. Págs. 34-35.
- 223.- Van Dalen, D.B. y Bennett, B.L. A World History of Physical Education. Cultural, Philosophical, Comparative. Págs. 10-11.
- 224.- Van Dalen, D.B. y Bennett, B.L. Op. cit. Págs. 12-18.
225. Capitán Díaz, A. Op. cit. Pág. 11. El autor nos presenta esta cita del Li-king o manual básico de la educación política del pueblo.
- 226.- Van Dalen, D. B. y Bennett, B. L. Op. cit. Págs. 13-18.
- 227.- Capitán Díaz, A. Op. cit. Pág. 50.
- 228.- Van Dalen, D. B. y Bennett, B. L. Op. cit. Pág. 26.
- 229.- Jaeger, W. Paideia. Pág. 21.
- 230.- Marrou, H. I. Historia de la educación en la antigüedad. Pág. 27.
- 231.- Marrou, H. I. Op. cit. Págs. 41-42.
- 232.- Jaeger, W. Op. cit. Pág. 585. Según el autor, lo “bello” y lo “bueno” suponen las dos caras de una misma realidad el “areté” o virtud humana.
- 233.- Platón. La República o de la Justicia. Coloquio III. 402d/404a. y 410b/411d. En Platón. Obras Completas. Pág.712 y Pág. 717.

- 234.- Marrou, H. I. Op. cit. Pág. 64.
- 235.- Palacios, M. A. Música y educación en la antigua Grecia. En Música y educación 33 (1998) Págs. 16 y 17.
- 236.- Solar, L. V. La aportación del movimiento olímpico a las pedagogías corporales. Págs. 83-85.
- 237.- Marrou, H. I. Op. cit. Págs. 156 y 157.
- 238.- García Romero, F. Los juegos olímpicos y el deporte en Grecia . Pág. 141.
- 239.- Marrou, H. I. Op. cit. Pág. 319.
- 240.- García Romero, F. Op. cit. Págs. 135-136.
- 241.- Marrou, H. I. Op. cit. Págs. 322-323.
- 242.- Solar, L. V. Op. cit. Págs. 93 y 95.
- 243.- Capitán Díaz. Op. cit. Pág. 170. Destaca el autor la importancia de la Edad Media como elaboradora de una cultura propia con sentido cristiano, además de conservar intacta la cultura de las civilizaciones griega y romana.
- 244.- Marrou, H. I. Op. cit. Pág. 427.
- 245.- Valserra, F. Historia del deporte. Págs. 152 y 153.
- 246.- Broekhoff, J. L'éducation physique, le sport et les idéaux de la chevalerie. En Massicotte, J. P. y Lessard, C. Histoire du sport, de l'Antiquité au XIX ème siècle. Pág. 86. El autor cita a Rothe quien describe las siete artes caballerescas como equivalentes a las siete artes liberales que conformaban la educación de la nobleza (gramática, retórica, dialéctica, aritmética geometría, música y astronomía).

- 247.- Ulmann, J. De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique. Págs. 85-94.
- 248.- Carter, J. M. Medieval games, sports and recreation in feudal society. Pág. 85.
- 249.- Ulmann, Op. cit. Págs. 174 y 175.
- 250.- Enrile, E. La educación física y deporte en el pensamiento renacentista. Pág. 95.
- 251.- Van Dalen, D. B. y Bennet, B. L. A World History of Physical Education. Cultural, Philosophical, Comparative . Págs. 123-184.
- 252.- Ulmann, Op. cit. Págs. 175-176.
- 253.- Mandell, R. D. Historia cultural del deporte. Pág. 135.
- 254.- Capitán Díaz, A. Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Pág. 589.
- 255.- Vázquez, B. La educación física en la educación básica. Págs. 66 y 67.
- 256.- Capitán Díaz, A. Op. cit. Pág. 603.
- 257.- Lecercle, J. L. Emilio en la Historia. En Rousseau, J. J. Emilio o de la educación. Págs. 66 y 67.
- 258.- Rousseau, J. J. Emilio o de la educación. Pág. 145.
- 259.- Rousseau, J. J. Op. cit. Pág. 144.
- 260.- Rousseau, J. J. Op. cit. Pág. 147.
- 261.- Luzuriaga, L. La educación nueva. Págs. 18 y 19.

- 262.- Van Dalen , D. B. y Bennett, B. L. L'éducation physique et le naturalisme en éducation. En Massicotte, J. P. y Lessard, C. Histoire du sport de l'antiquité au XIX siècle. Pág. 120.
- 263.- Langlade, A. y Rey de Langlade, N. Teoría General de la Gimnasia. Págs. 23-28.
- 264.- Pestalozzi, J. E. Cartas sobre educación infantil. Págs. 109-112.
- 265.- Defrance, J. L'Excellence corporelle. La Formation des Activités Physique et Sportives Modernes (1779-1914). Págs. 5-28.
- 266.- Solar, L. V. Op. cit. Pág. 147.
- 267.- Vázquez, B. Op. cit. Pág. 71.
- 268.- Rauch , A. Le souci du corps. Histoire de L'hygiène en éducation physique. Pág. 167.
- 269.- Ulmann, J. De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique. Págs. 287-288. Según el autor, la denominación de su gimnasia por el término de origen germánico "Turnen" no obedece solamente a un mero cambio terminológico, sino que fue la forma de diferenciar la gimnasia de origen grecorromano de una gimnasia de raíz puramente alemana.
- 270.- Agosti, L. Gimnasia educativa. Pág. 15.
- 271.- Langlade, A. y Rey de Langlade N. Teoría general de la gimnasia. Pág. 26.
- 272.- Spivak, M. Francisco Amoros y Ondeano, précurseur et fondateur de l' éducation physique en France. En Arnaud, P. Le corps en mouvement. Pág. 167.
- 273.- Ulmann, J. Op. cit. Pág. 296.

- 274.- Lenzi, A. Francisco Amoros , pioniere e fondatore dell'educazione fisica in Francia. Págs. 61 y 62 .
- 275.- Langlade, A. y Rey de Langlade, N. Op. cit. Pág. 28.
- 276.- Van Dalen, D. B. y Bennett, B. L. Op. cit. Pág. 289.
- 277.- Mandell, R. D. Historia cultural del deporte. Págs. 141-166.
- 278.- Mangan, J. A. Athleticism in the victorian and edwardian public school. Pág. 17.
- 279.- Arnold, T. Ensayos sobre educación. Pág. 5.
- 280.- During, B. La crisis de las pedagogías corporales. Pág. 21.
- 281.- Langlade, A. y Rey de Langlade, N. Op. cit. Págs. 29 y 30.
- 282.- Langlade, A. y Rey de Langlade, N. Op. cit. Pág. 31.
- 283.- During, B. Op. cit. Pág. 108.
- 284.- Solar, L. V. Op. cit. Págs. 170 -188. Durante las páginas correspondientes al capítulo de "Olimpismo", el autor expone documentadamente la relación ideológica entre Arnold y Coubertin y sus puntos comunes en cuanto a los valores pedagógicos del deporte.
- 285.- During, B. Op. cit. Pág. 112. El autor cita la obra de Baquet, M. *Education sportive. Initiation et entraînement* donde se exponen estos valores fomentados por el deporte.
- 286.- During, B. Op. cit. Pág. 111.
- 287.- Hébert, G. El sport contra la educación física. Págs. 54 - 106.

- 288.- Vázquez, B. Op. cit. Pág. 82.
- 289.- Parlebas, P. Contribution a un lexique commenté en science de l'action motrice
Págs. 114 y 115.
- 290.- VII Congreso Mundial Deporte para Todos. Declaración final.
- 291.- Maigre, A. y Destrooper, J. La educación psicomotora. Págs. 17 a 24.
- 292.- Maigre, A. y Destrooper, J. Op. cit. Pág. 38.
- 293.- Lapierre, A. y Acouturier, B. Simbología del movimiento. Psicomotricidad y educación. Pág. 9.
- 294.- Vázquez, B. Op. cit. Págs. 96 y 97.
- 295.- Le Boulch, J. La educación por el movimiento. Págs. 18-23.
- 296.- Motos, T. Iniciación a la expresión corporal. Pág.38.
- 297.- During, B. Op. cit. Pág. 142.
- 298.- Pujade-Renaud, C. Expression corporelle, langage du silence. Pág. 62.
- 299.- Bourcier, P. Historia de la danza en occidente. Págs. 142 y 199.
- 300.- Pujade-Renaud, C. Op. cit. Pág. 66.
- 301.- Pujade-Renaud, C. Op. cit. Pág. 68 y 69.
- 302.- Pujade-Renaud, C. Op. cit. Págs. 52-58.
- 303.- Davis, F. La comunicación no verbal. Pág. 25.

- 304.- Hall, E. T. La dimension cachée. Pág. 1.
- 305.- Blouin Le Baron, J. Expression corporelle: le flou et la forme. En Pociello , Ch. y otros. Sport et société. Págs. 319 y 320.
- 306.- Blouin Le Baron, J. Expression corporelle: le flou et la forme. En Pociello, Ch. y otros. Sport et société. Pág. 321.
- 307.- Levieux, F. y Levieux, J. P. Expression corporelle, les apprentissages. Pág. 6.
- 308.- Arnold, P. J. Educación física, movimiento y curriculum. Pags 104, 120 y 123.
- 309.- Vázquez, B. Op. cit. Pág. 113.
- 310.- Vázquez, B. Op. cit. Pág. 118.
- 311.- Vázquez, B. Los valores corporales y la educación física. En Vázquez, B. (coord.) Bases educativas de la educación física y el deporte. Pág. 79.
- 312.- Vázquez, B. Los valores corporales y la educación física. En Vázquez, B. (coord.) Bases educativas de la educación física y el deporte. Pág. 79.
- 313.- Marrou, H. I. Historia de la educación en la antigüedad. Pág. 26.
- 314.- Fores, L. Experiencia estética y expresión creadora en el dialéctico espacio de la educación. En Paideia 34 (1996) Pág.17.
- 315.- García Leal, J. Arte y conocimiento. Pág. 21.
- 316.- García Leal, J. Op. cit. Pág. 33.
- 317.- Quintana, J. M. Pedagogía estética. Pág. 99.
- 318.- Quintana, J. M. Op. cit. Págs. 246-247.

- 319.- Eco, U. La definición del arte. El autor repasa en esta obra algunas concepciones de arte, exponiendo su visión renovadora de la misma en contra de la concepción tradicional fundamentada en el romanticismo y la estética.
- 320.- Eco, U. Op. cit. Pág. 129.
- 321.- Eco, U. Op. cit. Pág. 128.
- 322.- Eco, U. Op. cit. Pág. 141.
- 323.- Plazaola, J. Introducción a la estética. Pág. 365.
- 324.- Quintana, J. M. Op. cit. Págs. 119 y siguientes.
- 325.- Jaeger, W. Paideia. Págs. 14 y 15.
- 326.- Jaeger, W. Op. cit. Pág. 621.
- 327.- Plazaola, J. Op. cit. Págs. 262 y 263.
- 328.- Platón. La República o de la Justicia. Coloquio III, 401a/402d. En Platón. Obras Completas. Pág. 711.
- 329.- Quintana, J. M. Op. cit. Pág. 288.
- 330.- Marrou, H. I. Historia de la educación en la antigüedad. Pág. 178.
- 331.- Marrou, H. I. Op. cit. Pág. 321.
- 332.- Plazaola, J. Op. cit. Pág. 363.
- 333.- Castiglione, B. El cortesano. Págs. 127-136.

- 334.- Locke, J. Pensamientos sobre la educación. Págs. 259-260. y 216.
- 335.- Quintana, J. M. Op. cit. Págs. 295-296.
- 336.- Rousseau, J. J. Emilio o de la educación. Pág. 159.
- 337.- Rousseau, J. J. Op. cit. Pág. 184.
- 338.- Schiller, F. La educación estética del hombre. Pág. 118.
- 339.- Schiller, F. Op. cit. Pág. 142 .
- 340.- Schiller, F. Op. cit. Pág. 82 .
- 341.- Pestalozzi, J. E. Cartas sobre educación infantil. Pág. 116.
- 342.- Pestalozzi, J. E. Op. cit. Págs. 120-122.
- 343.- Quintana, J. M. Op. cit. Págs. 318 y 319.
- 344.- Lourenço Filho M. B. Introducción al estudio de la escuela nueva. Págs. 174 y 175.
- 345.- Cousinet, R. La Escuela Nueva. Págs. 205-233.
- 346.- Cousinet, R. Op. cit. Págs. 54-56.
- 347.- Stevens, G. L. Perspectiva del sistema Montessori: pasado y presente. En Orem, R. C. Manual del método Montessori. Pág. 26.
- 348.- Reddit J. A. Montessori y las artes creativas. En Orem, R. C. Manual del método Montessori. Págs. 84-86.

- 349.- Plancke, R. Ovide Decroly. En Chateau, J. Los grandes pedagogos. Págs. 250-261.
- 350.- Quintana, J. M. Op. cit. Pág. 325.
- 351.- Read, H. Educación por el arte. Pág. 27.
- 352.- Read, H. Op. cit. Pág. 56.
- 353.- Read, H. Op. cit. Pág. 33.
- 354.- Read, H. Op. cit. Págs. 33 y 34.
- 355.- Read, H. Op. cit. Pág. 34.
- 356.- Quintana, J. M. Op. cit. Pág. 357.
- 357.- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. Desarrollo de la capacidad creadora. Pág. 15.
- 358.- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. Op. cit. Pág. 369.
- 359.- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. Op. cit. Pág. 17.
- 360.- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. Op. cit. Págs. 54-56.
- 361.- Postman, N. El fin de la educación: una nueva definición del papel de la escuela. Págs. 182 y 183.
- 362.- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Diseño Curricular Base. Educación Infantil. Pág. 147.
- 363.- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Op. cit. Pág. 47.

- 364.- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Diseño Curricular Base. Educación Primaria. Págs. 173-177.
- 365.- Ministerio de Educación y Ciencia. LOGSE Ley Orgánica General del Sistema Educativo. Págs. 32 y 33.
- 366.- Ministerio de Educación y Ciencia. Op. cit. Págs. 36 y 37.
- 367.- Ministerio de Educación y Ciencia. Op. cit. Pág. 45.
- 368.- Zúñiga, B. Educación, sistema productivo y postindustrialización. En Cuadernos de Pedagogía 232 (1995) Pág. 73.
- 369.- Zúñiga, B. Op. cit. Pág. 74.
- 370.- Ferrero, J. J. Teoría de la educación. Pág. 9.
- 371.- Contreras, J. Hernández, F. Puig, J. M. Rué, J. Trilla, J. y Carbonell, J. ¿Existen hoy tendencias educativas?. En Cuadernos de Pedagogía 253 (1996) Pág. 9.
- 372.- Contreras J. Hernández, F. Puig, J. M. Rué, J. Trilla, J. y Carbonell, J. Op. cit. Pág. 10.
- 373.- Trilla, J. Escuela tradicional. Pasado y presente. En Cuadernos de Pedagogía 253 (1996) Págs. 14-19.
- 374.- Duch, L. La educación y la crisis de la modernidad. Págs. 38-40.
- 375.- Giddens, A. Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Págs. 57 y 58.
- 376.- Touraine, A. Prefacio en Estefanía, J. Contra del pensamiento único. Pág. 13.
- 377.- Estefanía, J. Op. cit. Págs. 13-20.

- 378.- Carbonell, J. Neoliberalismo. Estado, mercado y escuela. En Cuadernos de Pedagogía 253 (1996) Págs. 20-26.
- 379.- Apple, M. W. Política cultural y educación. Pág. 55.
- 380.- Puig Rovira, J. M. Democracia. La escuela, comunidad participativa . En Cuadernos de Pedagogía 253 (1996) Pág. 29.
- 381.- Neill, A. S. Summerhill. El autor nos plantea en la obra a la que hacemos referencia, una experiencia de participación del alumnado en una comunidad escolar llevada a sus últimas consecuencias.
- 382.- Colom, A. J. y Mélich, J. C. Después de la modernidad. Nuevas Filosofías de la educación. Págs. 28-46.
- 383.- Puig Rovira, J. M. Op. cit. Pág. 33.
- 384.- Freire, P. Educación y participación comunitaria. En VVAA. - Nuevas perspectivas críticas en educación. Págs. 85-96.
- 385.- Sarramona, J, Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica. Págs. 34-37.
- 386.- Trilla, J. Extraescuela. Otros ámbitos educativos. En Cuadernos de Pedagogía 253 (1996) Págs. 36-37.
- 387.- Colom, A. J. La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación. Págs. 215 y 216.
- 388.- Delacôte, G. Enseñar y aprender con nuevos métodos: la revolución cultural de la era electrónica. Pág. 238.

- 389.- Sarramona, J. Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica. Págs. 199-255.
- 390.- Rué, J. Currículo. Concepciones y prácticas. En Cuadernos de Pedagogía 253 (1996) Págs. 58-64.
- 391.- Kirk, D. Educación Física y currículum. Págs. 37-39.
- 392.- Gimeno, J. Educar y convivir en la cultura global. Pág. 76.
- 393.- Gimeno, J. Educar y convivir en la cultura global. Págs. 97-102.
- 394.- Sarramona J. Desafíos de la escuela del siglo XXI. Pág. 74 y 75.
- 395.- Ayuste, A. Flecha, R. López Palma, F. y LLeras, J. Planteamientos de la pedagogía crítica, comunicar y transformar. Págs. 31-33.
- 396.- Ayuste, A. Pedagogía crítica y modernidad. En Cuadernos de Pedagogía 254 (1997) Págs. 80-85.
- 397.- Pérez de Lara, N. Diversidades. Feminismo, Multiculturalismo y Educación Especial. En Cuadernos de Pedagogía 253 (1996) Págs. 86-91.
- 398.- Contreras, J. Profesorado. Teoría y práctica docente. En Cuadernos de Pedagogía 253 (1996) Págs. 92-100.
- 399.- Hargreaves, A. Profesorado, cultura y postmodernidad. Págs. 84-91.
- 400.- Contreras, J. Op. cit. . Pág. 92.
- 401.- Ruiz de Gauna, P. Más allá de la formación continua. El desarrollo profesional docente. Pág. 406.
- 402.- Leirman, W. Cuatro culturas en educación. Pág. 25.
- 403.- Leirman, W. Op. cit. Pág. 202.

CAPITULO 4

La Danza

4.1. INTRODUCCIÓN

Es un hecho evidente que la danza como actividad íntimamente unida al ser humano aparece como una realidad multiforme y polivalente. A menudo se habla de la danza como una arte, como un lenguaje corporal, como un impulso de movimiento creativo o como una técnica concreta. Este carácter plural es precisamente lo que dificulta su delimitación bajo un término, un concepto, o una idea.

Queremos dejar claro desde el principio que nuestra intención para el presente trabajo no es definir la danza, ni tampoco hacer un estudio sobre las múltiples definiciones que sobre ella existen. Teniendo en cuenta la rigurosidad que todo trabajo científico debe albergar, y desde un planteamiento humilde pero a la vez ambicioso, pretendemos acercarnos a la comprensión de la danza partiendo del estudio de los elementos que la constituyen, que le son consustanciales y que la conforman al margen de las diferentes formas que ésta pueda adquirir.

Como ya comentamos en el capítulo primero, tendremos en cuenta la concepción más amplia e integradora de la danza, no hablaremos entonces de una danza en particular sino de la danza en un sentido amplio, donde se incluyen las diferentes connotaciones formales, contextuales (históricas, sociales, culturales) o funcionales que puedan llegar a poseer.

Desde el punto de vista etimológico el verbo castellano “danzar” tiene una clara relación de parentesco lingüístico con los de otras lenguas del ámbito indoeuropeo:

“danser” en francés, “danzare” en italiano, “dance” en inglés o “tanzen” en alemán, pueden servirnos como ejemplos. Sobre el origen de este término existen varias teorías, por un lado Corominas (1), asigna su origen del francés antiguo *dancier* (hoy *danser* "bailiar") cuya procedencia hispano-árabe queda algo incierta. Del francés pasaría a otras lenguas romances, así como al inglés *dance*, al alemán *tanzen* y al vasco *dantza*.

Por otro lado autores como Kraus y De Beryes (2), opinan que el término “danza” tiene su origen en el vocablo alemán “danson” que significa tirar a lo largo, extender y metafóricamente bailar, danzar, saltar, brincar, moverse con precipitación.

Es necesario tener en cuenta que las implicaciones que pueda albergar hoy el término “danza” dentro de una cultura occidental y en la época actual, no tienen por qué coincidir con lo que pudiera significar en otra cultura o en otra época. Según Urbeltz (3), en el contexto actual se ha perdido la noción de lo que el vocablo recogía en otras épocas, así, mediante el término “danza” antiguamente se entendía una tradición místico-religiosa que ahorraba saberes relacionados con la salud, la medicina, la forma física, el orden militar defensivo, el equilibrio anímico y el orden civil. Para Gore (4), el término europeo “danza” no es aplicable a los sistemas de movimiento humano estructurado de los no europeos, ya que éstos tienen sus propios términos de referencia que corresponden a sus actividades. En Nigeria, por ejemplo, la mayoría de los grupos étnicos tienen términos genéricos por los que nombran tanto a la danza como a otras actividades como son el juego, la música o el sonido, de tal manera que el significado específico de cada término es dependiente de cada contexto.

En nuestro entorno lingüístico, existe una clara relación entre los vocablos “danza” y “baile”, los cuales llegan a ser utilizados coloquialmente en el mismo sentido. Sin embargo, y ahondando un poco más, podemos encontrar diferencias entre ambos términos, tal como sugiere Urbeltz (5), el cual, piensa que en un primer momento existió una cierta especificidad para cada una de las dos palabras que corresponderían a dos principios cinéticos de integración social asentados en la música y el ritmo. Esta especificidad se ha ido perdiendo al no haber ninguna diferencia en cuanto a los soportes fundamentales que las mantenían: ritmo melodía o instrumento; sin embargo, aunque coloquialmente se utilizan ambas expresiones, todavía cognitivamente no han llegado a mezclarse del todo. Para Urbeltz, existe una diferencia clara entre estos dos vocablos en relación con las funciones coreográficas que la sustentan, por un lado “danza” sería el conocimiento del salto en las morfologías corales de efebos y cofrades, mostraría la calidad de la forma física adquirida por los jóvenes en su formación o la unión de una cofradía por medio de la danza; “baile” que tomaría la forma “bayle” sería el *choro* dirigido por el primer magistrado o *baylio*, que marca o expresa mediante una danza en cadena la jerarquía política o jurídica de una comunidad.

También desde un planteamiento terminológico existe una relación entre la danza y el juego. Los griegos antiguos utilizaban el verbo *paizó* para designar tanto a la danza como al juego(6) . También en los idiomas africanos Bini e Igbo los términos “iku” y “egwu” se utilizan para referirse a ambas actividades (7).

Llegados a este punto nos parece acertado profundizar en el conocimiento de la danza a partir de las exposiciones que hacen García Ruso por un lado y Kraus por otro. Ambos

autores tienen una relación directa con la educación y sus conclusiones nos parecen pertinentes para el presente trabajo.

García Ruso (8) analiza la danza desde los siguientes aspectos:

Actividad humana universal, actividad que se extiende a lo largo de la Historia de la humanidad, a lo largo de todas las edades, en ambos sexos y en todo el planeta.

Actividad motora, ya que utiliza al cuerpo como instrumento a través de técnicas corporales específicas, expresa ideas, emociones y sentimientos y está condicionada por una estructura rítmica.

Actividad polimórfica, ya que puede presentar múltiples formas (arcaicas, clásicas, modernas, populares, ...).

Actividad polivalente, ya que puede abarcar diferentes dimensiones como el arte, la educación, el ocio y la terapia.

Actividad compleja porque conjuga e interrelaciona factores biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos, y porque aún la expresión y la técnica y puede ser individual o colectiva.

Completando en algunos aspectos la categorización de García Ruso y confirmándolos en otros, presentamos los factores que para Kraus (9) son definitorios del término danza:

Uso del cuerpo humano, considerando por tanto a la danza como una actividad humana.

Se extiende a través del tiempo, ya que no es un simple gesto o un simple instante sino que es una secuencia continua de actividad pudiendo comprender desde unos pocos momentos hasta varias horas o días.

Existe en el espacio, la danza es tridimensional y puede participar de diversos espacios.

Acompañada por el ritmo, ya que la mayoría de las danzas tiene un determinado patrón rítmico, definido por una música, una percusión o un golpeo. Incluso aquellas danzas que se realizan en silencio suelen tener internamente una determinada estructura rítmica.

Sirve para comunicar, la mayoría de las danzas tienen una intención comunicativa, desde las danzas pantomímicas o de caracterización, pasando por el ballet clásico, hasta las que procuran la expresión de una emoción personal o una exuberancia física.

Tiene un determinado estilo y forma de movimientos, la mayoría de las danzas tienen un estilo característico de movimiento con una determinada estructura o forma, pudiendo encontrarse desde patrones de gestos o pasos como los que se dan en danzas de tipo étnico o social hasta los cuidados y precisos movimientos individuales o colectivos que podemos encontrar en una secuencia coreografiada de algún espectáculo de danza.

A partir de lo expuesto anteriormente podemos ir acercándonos a la comprensión de la danza como actividad compleja, polimórfica y polivalente. Creemos conveniente distinguir entre lo que la danza “es”, y lo que la danza “tiene como propósito” ya que, tanto en el planteamiento de García Ruso como en el de Kraus, se refieren a ambos en un mismo sentido. Sabemos que tanto la definición como su propósito están íntimamente unidas y que en muchos casos esta tarea de discernimiento no será fácil, pero creemos que el resultado bien merece la pena si nos ayuda a conocer un poco más esta compleja realidad que es la danza.

En un ejercicio de síntesis y basándonos en los análisis anteriormente expuestos procederemos a estudiar qué es la danza a partir de sus componentes motriz y expresivo.

La danza es movimiento humano, esto es, una acción o conjunto de acciones físicas pertenecientes a la compleja realidad del ser humano. Este movimiento por su naturaleza humana está impregnado de su realidad biológica, psicológica, social y cultural. Toda danza supone una acción o combinación de acciones físicas de uno o varios cuerpos conjuntadas y armonizadas. El movimiento que pertenece a la danza, ya sea salto, giro o cualquier otro, deberá distinguirse de otro tipo de movimientos, habrá que encontrar las peculiaridades del mismo, unas señas que los identifiquen, bien en la forma, bien en el propósito. Tal aspecto nos parece clave y tiene relación con la consideración de “gesto” tal como lo indicábamos en el capítulo anterior.

Movimiento en un espacio, toda acción es acogida por un espacio, este espacio no solamente debe entenderse como un continente sino que puede adquirir además una especial significación expresiva.

Movimiento en un tiempo y en una cadencia rítmica, aunque no todo gesto danzado tiene por qué estar relacionado con una determinada música o cadencia rítmica, la unión entre ritmo y movimiento es algo que está patente en la mayoría de las danzas.

El baile es entendido como movimiento ordenado y rítmico del cuerpo y este movimiento ordenado y rítmico está en la raíz de las acciones más básicas de los seres humanos, la respiración, el latido del corazón, la contracción y distensión muscular, etc.

Pero la danza no es tan sólo movimiento, es también expresión, comunicación o representación. Para Sachs (10), la danza desde sus inicios ancestrales es vivida como una expresión motora y rítmica del exceso de energía y del placer de vivir. La danza esta fuertemente arraigada en las diferentes sociedades, en muchos casos puede servir como instrumento de relación entre sus componentes, como factor de identificación o como verdadero regulador de normas sociales, tiene pues la capacidad de convertirse en una verdadera vía de expresión del ser humano y en una importante manifestación social y cultural.

Precisamente de esta capacidad de representación de la pluralidad humana, social y cultural, surgen las diferentes formas y estilos de la danza. Formas y estilos que pueden venir determinadas por aspectos como las diferentes concepciones estéticas del movimiento o por los diferentes propósitos que se persigan.

4.2. LOS COMPONENTES DE LA DANZA

4.2.1. El componente motriz de la danza

La naturaleza motriz de la danza queda ya patente en un primer momento desde una consideración etimológica, tal como lo vimos en el punto anterior. Abundando en esta idea, diremos que existe una relación clara entre la palabra “danza” y las ideas de “salto” y “brinco”. La aportación que sobre esta relación expone Urbeltz (11), nos parece especialmente valiosa: *“La idea de un salto orquístico como paradigma de la danza que hallamos en el latín “salire”, del que procede “saltare”, se ha mantenido. Su*

existencia se encuentra en el viejo termino inglés “sealtian” y en el antiguo alemán “salzon”. Para Urbeltz es evidente que una parte de la cognición “salto “ ha impregnado desde antiguo la noción de danza en muchas lenguas indoeuropeas. El mismo Luciano se refiere a la danza como “el arte de saltar” cuando nos habla de las habilidades de Merión en el campo de batalla (12).

La danza es fundamentalmente movimiento y este movimiento es su principal característica ya que es el medio por el cual la persona que danza, gesticula y se expresa.

Es difícil determinar cuáles son las acciones corporales características de la danza ya que dentro de sus múltiples formas podemos encontrar en mayor o menor medida la totalidad de las posibilidades de la motricidad humana. Según Laban, durante cualquier movimiento, las actitudes corporales quedan determinadas por dos formas de acción principales, una de estas formas sería la de “**esparcir**”, es decir, ir desde el centro del cuerpo hacia la periferia, la otra forma sería la de “**recoger**”, es decir, acciones que van desde la periferia hacia el centro del cuerpo (13).

Guerber Walsh, Leray y Maucouvert (14) agrupan las posibilidades motrices del cuerpo en dos categorías:

- a) movimientos relacionados con los ejes corporales (flexiones, extensiones-alargamientos, rotaciones, circunducciones, traslaciones, aperturas y cerramientos ...)
- b) movimientos locomotores (marcha, carrera, saltar, arrastrarse, cuadrupedia, deslizarse, girar, subir, bajar.).

Para Adshead ⁽¹⁵⁾, las acciones que le son posibles al cuerpo humano y de las que se sirve la danza son: los gestos, las flexiones, extensiones, torsiones y giros. Estas acciones pueden combinarse con pasos, carreras, saltos y caídas, todas ellas permiten cambiar el centro de gravedad y producir un desplazamiento. Por último añade las posturas sostenidas y las pausas momentáneas sin movimiento como parte de las acciones corporales.

Preston-Dunlop ⁽¹⁶⁾, identifica seis acciones corporales, o para ser más exactos cinco acciones además de las paradas:

- a) Gestos, donde se incluyen todos los movimientos del cuerpo que no estén implicados directamente en soportar el peso (flexión extensión, torsión, etc.).
- b) Pasos, aquellos que incluyen cualquier transferencia del peso corporal de un apoyo a otro.
- c) Locomociones, aquellas acciones que incluyen formas de desplazamiento del cuerpo de un lugar a otro.
- d) Saltos, donde se incluyen acciones en las que no hay apoyo del cuerpo.
- e) Giros, aquellas acciones donde se da un cambio de orientación del frente corporal.
- f) Paradas, sostenimiento del cuerpo en cualquier posición.

En cada una de las formas de la danza, aunque por motivos técnicos o estéticos pueda aparecer de manera predominante algún tipo de acciones sobre otras (en el caso del ballet clásico, por poner un ejemplo, predominan las rotaciones externas de las piernas con respecto a las acciones en rotación interna), podemos encontrar cualquiera de las acciones que hemos presentado. El ser humano cuando danza puede llegar a utilizar toda la motricidad de que dispone ya que el fin no es el propio movimiento sino su

expresividad, además no está mediatizado por un reglamento o normativa como sucede en otras actividades como las deportivas. Incluso en aquellas formas más mediatizadas por una serie de técnicas, o gestos particulares, las posibilidades que surgen de la combinación de éstos son innumerables. El coreógrafo o el bailarín pueden hacer uso a su antojo de las posibilidades motrices, combinar de manera creativa y atractiva para poder expresar aquello para lo que la coreografía fue pensada. Para Adshhead, la selección de los movimientos que componen una danza depende de los significados que se deseen transmitir (17).

La danza como conducta motriz, aparece unida al ser humano desde tiempos remotos. Cagigal (18) nos habla del juego físicamente activo (o movimiento lúdico) como la primera conducta natural del ser humano desde una perspectiva antropológica. De este primer juego físicamente activo devienen de manera ya más elaboradas las dos grandes formas socioculturales que van a estar presentes en la mayoría de las culturas desde las más primitivas a las más desarrolladas, éstas son la danza y la competencia lúdica (hoy llamada deporte).

Coincidiendo con la anterior apreciación se expresa Popplow (19), cuando dice que: *“...la danza es la forma más antigua de ejercicio físico. En ella se hace realidad por primera vez un movimiento nacido de la unidad vital del hombre, que tiene su objetivo y finalidad fuera de sí mismo, pero cuya presencia da testimonio de la acción rectora del espíritu. Espíritu, alma y cuerpo revelan su unidad mediante el movimiento humano.”*

Ciertamente en la mayor parte de las teorías que tratan de explicar el origen de los ejercicios corporales o físicos en el ser humano, aparece la danza como una actividad decisiva. En este sentido hemos encontrado un buen número de autores para los que la danza es una de las primeras manifestaciones motrices del ser humano. Para Diem (20), todos los ejercicios corporales de los seres primitivos, en un principio fueron actos de culto y ente estos actos de culto la danza nace como una expresión espontánea de lo festivo, acto de comunión espiritual y corporal.

Dentro del ámbito de los historiadores cercanos al marxismo, para quienes el origen de los ejercicios corporales tiene que ver con el desarrollo de la capacidad productiva del ser humano, también se da a la danza un protagonismo histórico. Para Lukas (21), la danza debió de ser uno de los primeros ejercicios corporales practicados por el ser humano, cumplía una función social y mediante ella y su conjuro mágico se aseguraba el éxito de la caza. En el mismo sentido se expresa Eichel (22), para quien los ejercicios corporales que daban consistencia a las competiciones, los juegos y las danzas, surgían de la agricultura, la ganadería y la caza. Esta relación causal con la producción se presenta de forma especialmente clara en el caso de la danza. Las danzas, junto con el lanzamiento de jabalina y las ceremonias de cacería mágica son para Eichel los ejercicios corporales más antiguos realizados por el ser humano, los cuales no solo pretendían la búsqueda de un mero placer por el movimiento sino que además, cumplían una función en la mejora del rendimiento de la caza y en el dominio sobre la naturaleza (23).

Bourcier (24) nos aporta un estudio sobre cuatro documentos iconográficos pertenecientes al paleolítico en donde queda patente la presencia de la danza entre las

conductas del ser humano primitivo. Por un lado una figura en la gruta de Gabillou (cerca de Mussidan en Dordoña), grabada unos 12.000 años antes de nuestra era. En ella aparece la figura de un personaje de perfil dando un salto sobre el lugar que ocupa y con el torso inclinado 25 o 30 grados con respecto a las piernas. En segundo lugar está una figura grabada en la cueva de Trois-Frères (cerca de Montesquiou-Avantès, en el departamento francés de Ariège), esta figura está ejecutando un giro sobre sí mismo y esta fechada en 10.000 años antes de Cristo. El tercer documento es un fragmento de un redondel de hueso de la época magdaleniense encontrada en la gruta del Masd'Azil, donde se representa a un ser humano danzando y con una máscara en forma de morro. Por último una escena grabada en la gruta de Addaura, fechada en 8.000 años antes de Cristo, donde se observa a siete personajes danzando una ronda alrededor de dos personajes centrales.

Esta danza primitiva no debe entenderse según Sachs (25), como un pasatiempo o una actividad secundaria o circunstancial, sino que por el contrario, suponía una muy seria actividad en la que participaba la tribu al completo. La danza aparecía en cualquier ocasión en el transcurso de la vida del ser humano primitivo, por ejemplo cuando había nacimientos, circuncisiones, consagraciones de las vírgenes, casamientos y funerales, siembras y cosechas, ofrendas al jefe, caza, guerra, cambios de luna y enfermedades, para todo esto la danza era necesaria.

Teniendo en cuenta las variadas posibilidades del movimiento del ser humano, cabe preguntarse si existe alguna singularidad relativa al movimiento propio de la danza, de qué manera podemos distinguir un movimiento danzado de otro que no lo es, en

definitiva cuáles son las particularidades que el movimiento de la danza tiene y la forma en que estas particularidades le hacen diferenciarse de otras actividades humanas.

Por lo que hemos visto hasta ahora gran parte de las acciones danzadas por el ser humano prehistórico parecen tener relación con actividades o acciones cotidianas. ¿Ocurre lo mismo en la actualidad? Kealiinohomoku (26), responde afirmativamente señalando que el movimiento dancístico refleja rasgos identificables que corresponden a pautas habituales del movimiento. También coincide Laban con este análisis aunque, por otro lado, destaca la dificultad que existe a la hora de demostrar tal afirmación. Laban defiende la relación entre las formas de danza y el comportamiento general y el carácter de la vida pública de cada época. Aunque en el caso de la danza esto es difícilmente demostrable debido a los escasos testimonios que han perdurado, sí se puede constatar las relaciones similares entre las formas de vida social y las producciones artísticas a partir de otras artes como la arquitectura, la pintura, la poesía o la música (27).

Para explicar la naturaleza de la motricidad de la danza, Cadopi (28) apela a la noción de “tarea”. A partir de esta noción, se considera que el bailarín se enfrenta, como todo sujeto que actúa en el mundo, a la realización de una tarea en unas condiciones determinadas y esperando un resultado al que llama “performance”. La tarea para Cadopi se define por el objetivo que busca y por su punto de vista. Dichas tareas, en el caso de la danza, tienden a la realización de una forma particular de movimiento que produzca un efecto emocional en quien lo observa. La motricidad de la danza es, según Cadopi, esencialmente abstracta ya que el movimiento no es desencadenado por

ningún objeto existente, tiene una función simbólica y representativa, teniendo además una potencia de proyección.

Este sentido representativo de la acción de la danza a la que se refiere Cadopi coincide con el concepto de “gesto” expuesto por Le Boulch y al que ya nos hemos referido en el capítulo 3. En este sentido, la acción de la danza no sería un mero movimiento de tipo utilitario, algo genérico que expresa un cierto desplazamiento objetivo, voluntario o no de una parte o de todo el cuerpo sino que sería un gesto definido por su carácter expresivo, que ya no es un mero desplazamiento muscular, una mera función psicofisiológica o una mera realidad social sino que manifiestan una realidad humana (29).

Intentando buscar una peculiaridad al movimiento de la danza Alwin Nikolais, prestigioso coreógrafo norteamericano y pedagogo de la danza, utiliza el término “motion” para referirse al movimiento propio de la danza y diferenciarlo así de otros tipos de movimientos. Para Nikolais un movimiento sin más será un mero cambio de posición mientras que, de una manera más específica, se utiliza el término “motion” para referirse a la manera a través de la cual la acción o el movimiento se produce, definiendo su trayectoria, su itinerario, incluso la propia naturaleza de la acción que por extensión posee su propia significación (30).

Pero el movimiento significativo no es exclusivo de la danza ya que dentro de un mismo ámbito expresivo corporal, encontramos técnicas de movimiento cercanas a la danza como pueden ser las del teatro o las del mimo. Tal cercanía llega en algunos casos a la coincidencia si tenemos en cuenta algún tipo de espectáculo que aúna dos o más

técnicas como es el caso de los espectáculos de teatro-danza (31). Sin embargo, para Laban existe diferencia entre el movimiento expresivo de la danza y el del teatro, de tal manera que tanto los movimientos del mimo como los de la actuación dramática tiene una mayor semejanza con la conducta cotidiana, por el contrario los movimientos de los bailarines manifiestan, en general, tales transformaciones ensoñadas de las acciones y el comportamiento cotidiano, que su sentido simbólico no puede confundirse. La danza utiliza los movimientos como un lenguaje poético mientras que en el mimo se crea prosa del movimiento (32).

Avanzando un poco más sobre las particularidades del movimiento de la danza creemos conveniente presentar las conclusiones a las que Laban llegó a partir de sus estudios.

Hemos hablado al comienzo del presente apartado sobre las posibilidades de la motricidad humana (movimientos en relación con los ejes corporales y movimientos locomotores), pero además, las acciones del cuerpo humano están sujetas a las leyes del movimiento inanimado, esto es, les afecta la fuerza de la gravedad, están condicionadas por un espacio y por un tiempo y además, están determinados por su continuidad o fluidez.

A partir de estas consideraciones Laban identificó los llamados “**factores del movimiento o de la movilidad**” que son los siguientes: el peso, el espacio, el tiempo y el flujo (33).

Peso.

La atracción que toda masa tiene hacia el centro de la tierra determina su peso o pesantez. El factor peso tiene para Laban una relación directa con la intensidad

muscular de resistencia al mismo, de tal manera que una acción puede oponerse vigorosamente a la acción de la fuerza de la gravedad (acciones vivas, dinámicas y en contra de la dirección de la fuerza de la gravedad) o puede ceder ante la tracción de ésta (acciones pesadas o relajadas a favor de la fuerza de la gravedad) (34).

Preston–Dunlop (35) con el fin de construir un concepto de “peso” como factor de movimiento ve necesario tener en cuenta cuatro aspectos: 1) la fuerza de la gravedad que provoca en el cuerpo una fuerza contraria de igual magnitud y de dirección contraria sin la cual el cuerpo se caería. Cuando esta fuerza interna que se opone a la gravedad flaquea, se experimenta una sensación de debilidad y de peso; 2) fuerza kinética es la energía utilizada para mover el cuerpo en el espacio; 3) fuerza estática es la que se encarga de mantener una posición o una tensión muscular activa, esta fuerza no mueve el cuerpo pero se mantiene dentro de él; 4) resistencia externa proveniente de los objetos o de otras personas que pueden ayudar o dificultar el propio movimiento.

Existen dos maneras de considerar cada una de estas cuatro fuerzas: a) enérgicamente y b) levemente o ligeramente, de tal manera que surgen ocho posibles cualidades de acción con respecto al factor peso:

- 1) Acción antigravitatoria ligera: es la acción muscular mínima necesaria para mantener el esqueleto en posición erecta. En danza es muy importante la consecución de una tensión justa ya que es el fundamento de la posición básica o de partida que permite acceder a nuevas acciones con el mínimo de tensión.
- 2) Acción antigravitatoria enérgica: acción vigorosa de toda la musculatura en contra de la fuerza de la gravedad.

- 3) Acción cinética ligera: mínima fuerza necesaria para desplazar una parte de nuestro cuerpo.
- 4) Acción cinética energética: se produce cuando el cuerpo o alguna de sus partes son movilizadas con gran energía generando un fuerte aceleración.
- 5) Acción estática ligera: mínima tensión que permita mantener un gesto o posición corporal.
- 6) Acción estática energética: fuerte tensión muscular dentro de una posición estática o como facilitadora de otra acción cinética (por ejemplo, tensar la pierna de apoyo mientras se lanza la otra hacia arriba).
- 7) Acción ligera en relación con una resistencia externa: mínima tensión necesaria para oponerse a una resistencia.
- 8) Acción energética en contra de una resistencia externa: la resistencia es vencida a partir de una fuerza vigorosa que se ejerce en su contra.

Espacio.

La relación entre el espacio y la expresividad de las personas no se reduce al hecho de que el espacio sea el continente del gesto expresivo, sino que va mucho más allá. Se considera que el espacio o quizás sería mejor decir, el uso que hacemos del espacio, puede llegar a poseer un determinado contenido expresivo. En este sentido Hall acuñó el término “proxémica” para designar el conjunto de observaciones y teorías concernientes al uso que el ser humano hace del espacio en tanto que producto cultural interviniente en el proceso de comunicación (36).

Laban distingue entre el espacio personal y el espacio general (37). El espacio personal o “kinesfera” es aquel que rodea al cuerpo y que acoge cualquier acción de las

extremidades extendidas normalmente sin abandonar el lugar de apoyo. El espacio general es aquel que engloba el volumen espacial disponible por el bailarín para sus evoluciones, también podría denominarse espacio relacional ya que en él pueden darse las diferentes relaciones o interacciones entre las personas implicadas en una acción o secuencia de acciones. El factor espacial determina un gran abanico de acciones corporales en función de la dirección que sigan, de la trayectoria que recorran y de la orientación del gesto o el movimiento así como de la orientación del propio cuerpo. También tiene en cuenta la tridimensionalidad espacial, la posibilidad de crear diseños espaciales con los movimientos y el hecho de abarcar y definir con el cuerpo de uno o de varios bailarines un cierto espacio o volumen delimitado.

Precisaremos de manera más concreta los elementos del factor espacio que pueden caracterizar las acciones según Laban:

Direcciones: todas las acciones tienen un recorrido espacial, parten de un punto y se dirigen a otro donde finalizan o se renuevan. Si nos imaginamos que estamos en el centro de un cubo regular, quedarían identificados, contando el punto central, hasta 27 puntos o direcciones posibles.

- Un punto central a partir del cual surgirían las acciones que se denominan *excéntricas* y hacia el que se dirigirían las acciones *concéntricas*.
- Seis direcciones dimensionales que corresponden a dos puntos por cada una de las tres dimensiones espaciales vertical (alto y bajo), horizontal (derecha e izquierda), y anteroposterior (delante y detrás).
- Ocho direcciones diagonales correspondientes a las cuatro diagonales conformadas por las ocho esquinas del cubo.

- Doce direcciones diametrales correspondientes a cada uno de los puntos centrales de cada una de las doce aristas del cubo.

Orientaciones vienen definidas por la situación de una parte de cuerpo o del cuerpo entero con respecto a otros puntos o con respecto a un sistema de referencia espacial. De igual manera que podemos estar orientados frontalmente o lateralmente hacia el norte o el sur, por poner un ejemplo de sistema de orientación conocido, podemos situarnos hacia cualquiera de los veintisiete puntos descritos en el apartado de direcciones.

Trayectorias, son los caminos que sigue un determinado desplazamiento corporal. Las acciones corporales pueden seguir una trayectoria *directa* cuando no existen cambios en la dirección inicial hasta el final, *indirecta o flexible*, cuando la trayectoria tiene uno o más cambios de dirección incluyendo las trayectorias circulares o curvas, y *mixtas* cuando las trayectorias comprenden partes directas y partes flexibles o indirectas.

Las trayectorias que siguen las diferentes acciones llegan a conformar unos patrones de desplazamiento definidos por la orientación de lo que se desplaza y por la dirección hacia donde va. Las trayectorias suelen usarse en danza como tensiones imaginarias entre dos partes del cuerpo o entre dos o más personas, configurando un espacio relacional. Estas líneas de tensión imaginarias son llamadas por Preston-Dunlop “tensiones espaciales” (38).

Formas, adquiridas por el cuerpo o los cuerpos de forma estática o en movimiento. Estas formas pueden relacionarse entre sí a través de las tensiones espaciales antes mencionadas. Estas tensiones espaciales permiten establecer conceptos volumétricos,

esto es, espacios llenos de significación expresiva al igual que ocurre con otras artes como la escultura o la arquitectura (39).

Tiempo

Al igual que el factor espacio, el tiempo marca y estructura las particularidades de cada gesto. Un mismo gesto variará su significación si se realiza durante un breve espacio de tiempo o si se desarrolla durante largo tiempo. En el caso de la danza, no se puede hablar de exclusividad, pero la cuestión es que la mayoría de las danzas o bailes suelen estar en relación con algún ritmo o alguna música, de ahí que el aspecto temporal de la acción danzada sea una de sus características esenciales.

Tal como señala Piaget, la percepción del tiempo esta íntimamente ligada con la percepción de las nociones de duración y de sucesión. El autor relaciona de manera clara la noción de tiempo con la de movimiento; para él “el tiempo” es la coordinación de movimientos tanto sean estos movimientos de tipo físico (desplazamientos) como movimientos internos (acciones planificados, anticipadas o reconstituidas por la memoria) (40). Le Boulch también encuentra esta relación entre movimiento y tiempo cuando dice que la característica formal fundamental del movimiento es de orden temporal (41).

Teniendo en cuenta los planteamientos de Bouet, Le Boulch (42) considera dos aspectos en relación con el factor temporal:

- a) Un aspecto cuantitativo que sería la duración o tiempo relativo al transcurso de un fenómeno.

- b) Un aspecto cualitativo, cuando suceden fenómenos que cada uno tiene su duración propia y son percibidos como una forma de conjunto, una organización interna o estructura. A esta organización o estructuración de los fenómenos temporales le denomina “**ritmo**”.

Lamour dentro del concepto de “ritmo” considera la organización del tiempo en relación con la periodicidad y con el acto perceptivo. Define ritmo como “*la organización temporal de la periodicidad percibida*” (43). Para Lamour el ritmo contempla cuatro aspectos fundamentales:

- 1) tiempo: todo ritmo es temporal, se desarrolla durante un tiempo y sus componentes mantienen unas relaciones de temporalidad
- 2) organización: todo ritmo deviene de la estructuración de las señales en agrupamientos subjetivos, una organización que sigue un determinado orden de sucesión de sonidos o movimientos
- 3) periodicidad: porque todo ritmo debe estar basado en un hilo conductor que le dé sentido y coherencia. La periodicidad de una estructura concreta, marca su inicio y su fin y desde ese momento y al repetirse, se define como tal.
- 4) La percepción: porque todo ritmo debe manifestar sus caracteres esenciales en una franja de tiempo presente que nos acompaña.

Laban (44), distingue dos extremos dentro del ritmo, el extremo regular (ritmos métricos de compases regulares) y el extremo irregular donde el ritmo se despliega de forma libre). En técnicas como la de la danza clásica, el jazz, el Graham, la danza folklórica o los bailes de salón, los movimientos suelen estar estructurados de una manera rítmica, un tempo de base permite reglar las duraciones respectivas del gesto que corresponde a

las cuentas. En otros casos como algunas técnicas modernas Nikolais, Murray Louis, Pina Bausch, etc., el ritmo no es ni el inductor ni la base temporal del gesto, se alternan momentos contados con momentos evocados según las duraciones, el tiempo es inherente a las características del gesto (45).

Siguiendo a Preston-Dunlop (46) el aspecto duración del movimiento (corto o súbito y largo o sostenido) está estrechamente ligado al de velocidad (rápido, lento, acelerado decelerado) de tal manera que pueden darse las siguientes calidades de movimiento:

.Súbito de velocidad rápida y de corta duración

.Súbito de aceleración y corta duración

.Sostenido de velocidad lenta y larga duración

.Sostenido decelerado y de larga duración.

.Rápido y de larga duración

.Acelerado y de larga duración

.Lento de corta duración

.Decelerado de corta duración.

Flujo.

El factor flujo está relacionado principalmente con el grado de liberación producido en el movimiento (47). Las acciones corporales pueden estar generadas por una energía propia o externa que genera y acompaña el movimiento en todo su recorrido, dado que existe un control durante todo el recorrido del movimiento, éste podría ser detenido en cualquier momento. A este tipo de acción se denomina “*acción conducida*”.

Otras acciones son fruto de una energía inicial, también interna o externa, que al cesar y por efecto de la inercia que han generado mantienen o permiten mantener el

movimiento. Para ello la musculatura debe tener el grado de distensión necesario para que el efecto de la inercia se pueda manifestar. Estas acciones son “*acciones libres*”

(48).

En suma el factor flujo tiene una relación de base con el control muscular, es decir, en el caso del flujo “conducido” controlar muscularmente una acción supone la posibilidad de detener el movimiento pero también el hecho de alterarlo o ajustarlo durante su transcurso. Según Preston- Dunlop (49), en la mayoría de los casos el control muscular de las acciones es originado por la llegada de información en demanda de algún cambio o ajuste en la ejecución. Esta información tiene tres posibles orígenes:

- 1) las propias sensaciones del ejecutante. La persona que ejecuta una acción siente que esta cometiendo alguna incorrección o esta a punto de cometerla y corrige su acción. En el momento de preparar la corrección el flujo sé su movimiento es conducido.
- 2) el segundo origen es la propia memoria del ejecutante. Al accionar recuerda que en esa situación anteriormente ocurrió algo que solicitó una alteración, al recordarlo, el movimiento se vuelve precavido y conducido.
- 3) el tercer origen es emocional. Cuando el ejecutante se siente infeliz, inseguro, frustrado o nervioso, se produce un movimiento conducido.

El flujo libre se produce cuando la persona no esta esperando información sobre la acción que va a realizar ya que no ha sido fruto de corrección y el movimiento fluye de manera natural. Los procesos perceptuales no están alerta, la memoria esta facilitando informaciones favorables y los sentimientos son de divertimento y de satisfacción.

Laban (50) señala la importancia de la correcta modulación de la tensión y la distensión muscular como base de la eficacia del movimiento, de la economía del esfuerzo y del flujo de movimiento. Esta alternancia entre tensión y distensión o esfuerzo y relajación es esencial para la técnica libre de danza.

Este aspecto también fue tenido en cuenta por autores relacionados con el ámbito gimnástico. Rudolf Bode, contemporáneo de Laban y creador de la “gimnasia expresiva, basó su método en tres principios fundamentales, “ principio de economía”, “principio de totalidad” y “principio del cambio rítmico”; todos ellos se refieren a la necesidad de implicar el ser al completo (cuerpo–espíritu) en la ejecución de los movimientos para que sean ejecutados de forma armoniosa y rítmica y a la alternancia entre la tensión y el relajamiento para asegurar la economía del esfuerzo (51).

En este sentido nos parece oportuno señalar también los trabajos de Gerda Alexander creadora de la “eutonía” (52), técnica que persigue la búsqueda de la tonicidad armoniosamente equilibrada, en adaptación constante y ajustada al estado o a la actividad del momento. Esta y otras técnicas son utilizadas por profesores de danza, como la prestigiosa Patricia Stokoe (53), en la búsqueda de acciones armoniosas que cumplan con el óptimo funcionamiento articular- muscular y energético.

Para Ulmann (54), los factores de movimiento identificados por Laban, desempeñan en la danza un papel importante ya que determinan el tipo de “esfuerzo” de cada acción, este “esfuerzo” que surge de impulsos, deseos, intenciones, estados de ánimo, y pulsiones internas, se manifiesta en el movimiento de nuestro cuerpo. Para adquirir destreza en danza se debe dominar:

- La energía muscular, o fuerza necesaria para resistir la gravitación incluyendo su intensificación y el opuesto de ésta
- La velocidad de nuestras acciones con el paso del tiempo incluyendo la aceleración y su opuesto.
- La extensión de nuestros movimientos por determinadas sendas espaciales incluyendo la multiplicidad de direcciones y sus opuestas.
- Las diversas posibilidades de combinación así como la fluidez y la continuidad de las formas de movimiento, incluyendo su estabilización y las pausas que producen.

Este análisis del movimiento humano en el contexto de la danza presentado por Laban nos parece especialmente pertinente y completo, siendo además aceptado por gran número de autores que analizan el movimiento de la danza en general y de la danza moderna en especial, Adshead y Winearls son autores que dan muestra de ello (55).

Así pues, la danza puede llegar a implicar a la totalidad de las posibilidades motrices del ser humano. La naturaleza motriz de la danza ya queda patente en un primer momento desde su concepción etimológica. Otro dato revelador es el origen común que, según algunos autores, tienen la danza y los ejercicios físicos. La danza se nutre de gestos cotidianos, aunque adquiere formas diversas en función de los significados que persiga y de las normas estéticas y sociales dominantes. Los movimientos de la danza adquieren el calificativo de gestos en función de su carácter expresivo, de su significación. Laban identificó los factores de movilidad los cuales determinan la estructura del movimiento danzado, peso, espacio, tiempo y flujo, que dan origen a las diferentes calidades de movimiento.

4.2.2. El componente expresivo de la danza

El segundo gran componente de la danza que analizaremos es el componente expresivo. La danza es movimiento pero no un movimiento cualquiera ya que tiene la capacidad de representar o exteriorizar lo propio del individuo.

Existe una clara desigualdad en cuanto a la profundidad y extensión de los trabajos escritos relativos a la expresividad corporal con respecto a los del lenguaje hablado. Un autor destacado en el estudio de la expresividad corporal es Karl Bühler, quien en su obra “Teoría de la expresión” presenta un meticuloso análisis de los principales autores que han estudiado el fenómeno de la expresión humana, desde Aristóteles o Quintiliano en la antigüedad hasta Johan Jakob Engel, Charles Bell, Piderit, Darwin, Duchenne, Gratiolet, Wundt y Klages. En su obra se aborda con profundidad y con carácter crítico la teoría darwiniana sobre la expresividad humana y animal, además de las valoraciones de los fenómenos expresivos desde el campo de la investigación neurológica. Pero lo que más nos interesa es la diferenciación que se establece entre expresión fisionómica o las manifestaciones de la morfología exacta, y expresión patonómica (mímica) que serían las figuras en acción (56). Con respecto a esta última destaca, como principal valedor, la figura de Egel y su “teoría de la acción en la pantomímica”. De Egel destacamos también la distinción entre “exposición” o “representación” y “expresión”. El primer concepto hace referencia a la expresión objetivadora, a la representación descriptiva, mientras que el segundo concepto se refiere a la exteriorización de las vivencias personales (57).

El término “expresión” o la acción de expresar significa exteriorizar alguien lo que piensa, siente o quiere con palabras o de otra manera. Representación sensible con

palabras o gestos de las ideas deseos o sentimientos (58). En estas definiciones subyace siempre la idea de sacar algo que esta dentro de uno mismo. La definición que presenta Bara está en sintonía con la idea anterior (59). Bara define el fenómeno de la expresión de la siguiente manera: *“...es siempre un proceso de origen psíquico que, mediante un lenguaje (una técnica), revela un determinado contenido interno, sobre el cual podemos plantearnos interrogantes, y que no carece -como es fácil suponerlo- de elementos inconscientes”*. En todo caso el acto expresivo debe interpretarse como un fenómeno original y personal ya que se inicia y evoluciona a partir de la propia vivencia interna o experiencia personal.

Pero la expresividad no es sólo una posibilidad humana sino una función necesaria propia de la condición vital tal como dice Laín Entralgo (60), la expresividad es una función primaria del ser humano, *“... una actividad vital irreductible a toda otra y polarmente contrapuesta a la actividad finalista y utilitaria del ser viviente. Donde hay vida hay expresión.”*

La expresividad y la comunicación son dos experiencias humanas fuertemente unidas entre sí, en ocasiones se habla de ellas como dos conductas iguales o sinónimas pero existe un aspecto que las diferencia de manera clara. Para Salzer (61), “la expresión” es toda emisión consciente o inconsciente de signos y mensajes, mientras que “comunicación” es todo aquello que hace que cualquier signo o mensaje emitido sea recibido por otro, sea comprendido y sentido de manera común.

Considerando lo anteriormente expuesto, podemos deducir que toda comunicación implica necesariamente una determinada expresión, sin embargo, esto no ocurre

obligatoriamente a la inversa. El acto de expresar puede tener una vocación comunicativa, por lo que su realización implicara siempre cierta preocupación por que tal expresión sea recibida y comprendida, o puede tener un sentido en sí misma, siendo entonces un acto de exteriorización o liberación.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora , cabe plantearse la siguiente pregunta: ¿tiene sentido una expresividad sin vocación de comunicación?.

Para esta cuestión encontramos una respuesta en la profunda reflexión que sobre la expresividad humana realiza Coca (62) en su tesis doctoral sobre la comunicación y la creatividad y a la cual nos adherimos. Para Coca, la expresividad, desde una perspectiva humana y creativa, “*o es dialogal o no es nada*”, no tiene sentido si no hace referencia al mundo, a los interlocutores o receptores precisos sin convertirla en plural o co-responsable. En su origen psíquico nos permite salir al encuentro de nuestra realidad comunicable, que mediante la transparencia corpórea es a su vez primera noticia creativa del hombre y para el hombre (63). La espontaneidad, la subjetividad, la obviedad, la no-intencionalidad, destructividad y la dimensión estética y personal son sus principales señas de identidad (64).

Centrándonos ahora en la consideración motriz de la expresión diremos que existe una estrecha relación entre expresividad de las personas y sus posibilidades de movimiento. Esta afirmación, que ya fue adelantada en el punto anterior, la planteamos en base a las argumentaciones que nos ofrece Jean Le Boulch al considerar los fundamentos del movimiento como medio de expresión (65).

Para Le Boulch, la primera relación entre el ser humano y el mundo que le rodea es de tipo tónico-emocional, quiero esto decir que la primera forma de expresión se da a través de las variaciones del tono muscular.

Tono muscular es el grado ínfimo de tensión que posee el músculo en estado de inactividad. Este estado de firmeza o turgencia del músculo dependerá del mayor o menor uso que se haga del mismo (66).

En el recién nacido los estados de satisfacción e insatisfacción van paralelos a reacciones tónicas representadas por bajadas y subidas de tono muscular, en estados de satisfacción se da una relajación mientras que la crispación es la respuesta ante estados de insatisfacción.

Las modificaciones de la motricidad tanto expresiva como transitiva dependen de dos factores:

- a) la maduración de la corteza cerebral
- b) del carácter favorable o desfavorable del medio humano que rodee al niño, así la expresión emocional depende en un primer momento del contacto cutáneo del bebé con su madre fundamentalmente.

Con la maduración de la motricidad piramidal voluntaria y de la maduración simultánea de la corteza cerebral se va a dar una mejora en la adaptación de las reacciones espontáneas a las condiciones afectivo-emocionales del medio. Aunque en unos primeros momentos el carácter de la expresión del niño es espontáneo, poco a poco la actitud de los demás y más concretamente la de la madre tendrá una influencia determinante en la especificidad de las manifestaciones expresivas.

A los ocho meses las reacciones expresivas del niño ya no están sujetas exclusivamente a las excitaciones inmediatas sino que ya pueden considerar aspectos del pasado vivido. Las condiciones de la expresividad tónica planteada por el niño seguirán siendo la base de las reacciones corporales y mímicas. La identificación con el adulto (imitar sus gestos) es una respuesta a la necesidad de concordancia con el medio.

Hacia los tres años emerge la necesidad de afirmarse, de diferenciarse de los demás en un proceso de afirmación de su propio “yo”. La espontaneidad en la expresividad comienza a perderse cuando el niño empieza a entender el efecto que dichas expresiones tienen en los demás de tal manera que fuerzan el gesto para provocar una respuesta.

Hacia los cuatro años el niño se vuelve atento a sus actitudes, mediante el juego se identifica con diversos personajes, esta conciencia del papel o del rol que puede desempeñar es un signo propio de la aptitud social. La socialización de la conducta tiene como resultado, más allá de la expresión espontánea, el poder dar a los demás una imagen de nosotros mismos conforme a lo que se espera de nosotros.

En este sentido se expresa también Bernard cuando dice que: *“El cuerpo que vivimos no es enteramente nuestro, así como tampoco es nuestra del todo la manera en que lo vivimos. La experiencia corporal de cada cuál está penetrada de parte a parte por los demás y por la sociedad, que ha de entenderse como fuente órgano y apoyo de toda cultura.”* (67).

Esta socialización de la conducta no debe entenderse como una alienación ya que la autenticidad de la expresión implica un equilibrio entre los modelos propios que denotan la adaptación propia a las normas sociales y los modelos correspondientes a las tendencias personales.

Continúa Le Boulch afirmando que los planos psicológico y fisiológico del ser humano están estrechamente unidos de tal manera que la expresión del cuerpo sobre todo en sus manifestaciones tónicas traduce las reacciones emocionales y afectivas profundas ya sean conscientes o inconscientes. Se produce así una especie de lenguaje afectivo que es posible descifrar. En el proceso de diálogo con los demás se dan una serie de expresiones persistentes y otras expresiones pasajeras, las primeras llegan a establecer lo que Le Boulch llama “estructura caracteriológica” ya que nos permite identificar a una persona por sus gestos forma de andar, etc. Esta estructura caracteriológica desempeña el papel de dinamismo organizador que preside la unificación de las tomas de perspectiva (68).

La expresividad del ser humano, en sus primeros momentos de vida es fundamentalmente gestual, no contempla muchos registros pero a medida que se madura y se aprende de los seres cercanos, la expresividad corporal o gestual aumenta y se verá completada de manera definitiva con la aparición del lenguaje hablado.

Con la llegada del lenguaje hablado, el lenguaje gestual parece perder protagonismo, la palabra permite una serie de matices difíciles de superar por los gestos, sin embargo, el lenguaje gestual no sólo no disminuye sino que aumenta y se diversifica unas veces

como acompañante de la palabra otras como sustituto de ésta y otras como único medio de comunicación. Según Pease (69), algunos autores como Birdwistell o Mehrabian, han puesto en evidencia la importancia cuantitativa y cualitativa de los mensajes no verbales dentro del proceso de comunicación humana.

En relación con la expresividad humana se utiliza mayoritariamente el término “no verbal” para referirse a la comunicación que se realiza al margen de la palabra y que tiene como principal componente a la gestualidad corporal. Surge así la división clásica entre comunicación verbal y la comunicación no verbal.

Para algunos autores como Sheflen (70), tal clasificación es poco completa y propone otra que contempla la diversidad de los sistemas de comunicación no verbal:

1. comportamiento vocal

a) lingüístico

b) paralingüístico

2. el comportamiento kinésico

a) movimientos corporales (comprende a la cara)

b) elementos provenientes del sistema neurovegetativo (pigmentación de la piel, dilatación de la pupila, actividad visceral, etc.)

c) la postura

d) los ruidos corporales

3. el comportamiento táctil

4. el comportamiento territorial o proxémico

5. otros comportamientos comunicativos (emisión de olores)

6. comportamientos relativos al vestuario, la cosmética o la ornamentación corporal.

Tras una análisis de escritos e investigaciones de varios autores, Knapp (71), clasifica las categorías de conductas no verbales de la siguiente manera:

- 1) movimientos del cuerpo o comportamiento cinésico (toda acción, movimiento o postura activa de una parte o la totalidad del cuerpo humano)
- 2) las características físicas (se refiere a aquello que se mantiene relativamente sin cambio en el periodo de interacción, la forma del cuerpo, el atractivo general, los olores, el aliento, la altura, el peso, el color del cabello de la piel.)
- 3) conducta táctil (la caricia, el golpe, el sostener, el guiar los movimientos del otro)
- 4) paralenguaje (señales vocales no verbales establecidas alrededor del comportamiento común del habla, cualidades de la voz, vocalizaciones)
- 5) proxémica (el uso del espacio personal y social, el uso y respuesta de las relaciones espaciales para establecer grupos formales e informales, la influencia de los elementos arquitectónicos en la comunicación, la orientación y la distancia conversacional, y la territorialidad.)
- 6) artefactos (la tenencia o manipulación de objetos con personas interactuantes perfume, ropa, productos cosméticos, etc.)
- 7) factores del entorno (interfieren en la comunicación pero no son parte directa de ésta, muebles estilo arquitectónico, decorados, condiciones de luz, olores, colores, temperatura, ruidos adicionales, música).

Poyatos (72), nos habla de la triple estructura básica de la comunicación humana: lenguaje (lo que decimos) – paralenguaje (cómo lo decimos) – kinésica (cómo lo movemos), todos ellos forman parte activa de la comunicación. Aporta la siguiente definición de comunicación no verbal: *“las emisiones de signos activos o pasivos,*

constituyan o no comportamientos, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración". Esta definición responde a la propia naturaleza multidisciplinar de la comunicación no verbal. Poyatos contempla también los siguientes sistemas no verbales: paralenguaje, kinésica, proxémica y cronémica .

En relación con el apartado de movimiento expresivo o gesto corporal, nos parece clarificadora la clasificación que sobre el mismo y desde una perspectiva humanística, presenta Coca (73) diferenciando entre gestos despersonalizados y gestos personales.

Dentro de los gestos despersonalizados entrarían aquellos que rechazan hasta la misma definición de persona (los gestos rutinarios, los automatismos, los estereotipos), aquellos gestos que incorporan una alteridad, es decir, los que corresponden a "lo otro" o "al otro" (gestos litúrgicos, teatrales, mimo), los gestos esporádicos, que brotan de forma no habitual o transeúntica, los gestos que alientan movimientos ajenos (el guiñol o las marionetas).

Los llamados gestos personales, son aquellos que definen con escaso margen de error al sujeto que los realiza. Son *distintivos* de la persona porque en ellos se representa la personalidad de cada sujeto, son *constant*es porque suponen una manifestación uniforme y son *reconocidos* porque la persona que los ejecuta se siente autora de sus gestos y de sus contenidos. Estos gestos personales tienen una serie de características: singularidad, responsabilidad, acontecimiento y socialización.

La singularidad de la persona o del gesto, es lo característico, lo inconfundible, lo peculiar de cada uno. La responsabilidad viene dada en función de la respuesta del yo emisor y significa inexcusabilidad, apropiación o reconocimiento del gesto y permanencia como negación de la casualidad. El acontecimiento porque todo gesto se enmarca dentro de una coyuntura ser humano-contexto, este acontecimiento tiene como soporte a la intuición, la imaginación, la tenacidad y la experimentación. La socialización como acto de ser interpretado por otros o como forma de sugerir a los demás.

Destacamos entonces el carácter humano del gesto, su impregnación personal aún en lo que Coca clasifica como “gesto despersonalizado” se refiere a la persona que no es o a la “otra persona”, en la misma dirección recordamos un aspecto apuntado en el capítulo 3, donde se le asigna al gesto humano el carácter de “revelador” de la realidad humana ya que posee un valor “fenoménico de la realidad”.

A partir de la clasificación expuesta anteriormente sobre los gestos, podemos deducir también la diferencia ya comentada anteriormente entre “expresar” y “representar”. El gesto despersonalizado supondría la representación de una realidad ajena o alejada de la persona (los actores de teatro o de cine representan un papel que les proporciona el guionista), es realmente una interpretación una expresión de algo exterior a ellos mismos. El gesto personal por el contrario supondrá una acción sobre algo vivido personalmente sacado del propio material interno. Esta distinción que en teoría es fácil de entender, en la práctica a veces se confunde o se mezcla ya que algunos actores son capaces de llegar a sentir o a vivir como suyos los papeles o los personajes que representan. El buen actor es aquel que es capaz de convencer al público de lo que hace.

Para lograr esto existen técnicas como el denominado “sistema Stanislavski” que pretende no sólo estudiar la interpretación de un papel sino llegar a investigar cómo se forma orgánicamente una determinada interpretación. El arte verdadero del actor supone aprender a excitar conscientemente en uno la naturaleza creadora para alcanzar la naturaleza orgánica “subconsciente” (74).

Sobre el concepto de comunicación no verbal, cabe destacar la demarcación que establece Coca en su tesis sobre la comunicación y la creatividad. Para Coca (75), la afluencia de estudios e investigaciones sobre la comunicación y los últimos esfuerzos habidos por lo que denomina “rescate del cuerpo” (76), han puesto en evidencia el malentendido que se suscita con la llamada “comunicación no verbal”.

La comunicación no verbal suele definirse como aquella que, al margen de la palabra escrita u oral, en muchos casos se identifica exclusivamente con la kinésica o comportamiento gestual, sin embargo, y como hemos visto, comprende otros muchos comportamientos diversos. Coca considera un error tomar la comunicación no verbal como antítesis o incluso sustitutiva de la comunicación verbal. El gesto corporal por el gesto, el músculo por el músculo, el salto o el guiño por sí mismos de forma narcisista y alejados de la exigencia humana no puede ser ni comunicativos ni creativos. *“Sin relación la comunicación es un monólogo, sin aportación expresiva humana el gesto no es más que un garabato, sin totalidad y reciprocidad no existiría ni siquiera la posibilidad de ser creativos o recreativos”* (77).

Por otro lado, es esclarecedora la diferenciación entre comunicación digital y analógica. La primera de ellas se refiere al contenido, su material es de mayor complejidad y

abstracción que el material de la comunicación analógica, cuenta con una sintaxis mucho más compleja pero carece de semántica adecuada en el campo de la relación. La comunicación analógica es virtualmente todo lo que sea comunicación no verbal, teniendo en cuenta las salvedades expuestas anteriormente. Es un todo integrado, un sistema abierto tal como corresponde a un organismo vivo. Mantiene el principio de equifinalidad, es decir, que su final no está inequívocamente determinado. Posee una retroalimentación devuelta al emisor desde la respuesta del receptor. En la comunicación analógica el contenido no es lo único ya que el contexto surge como una pieza clave. La significación no es fruto de un signo o gesto concreto sino de la relación que se establece entre todos los elementos de la comunicación (78).

Como hemos visto, las posibilidades de la expresión y comunicación no verbal del ser humano son complejas y abarcan diversas dimensiones. La danza como actividad corporal expresiva se enmarca dentro de los esquemas anteriormente expuestos centrándose en aquella gestualidad que está al margen de la palabra, en la gestualidad “extraverbal” tal como lo define Patricia Stokoe (79) “...donde el acento perentorio es corporeizar y traducir los movimientos internos, psíquicos: pensamiento, afecto, emoción imagen, fantasía, etc. en mensajes directos organizados con este fin”.

Por otro lado Guerber Walsh, Leray y Maucouvert (80), consideran que la danza se distingue de otras técnicas corporales en función de tres dimensiones que tienen que ver con las motivaciones interiores del gesto engendrado por:

- una razón interna, una vía orgánica e imaginaria que le da vida y coherencia cuando es originado en el propio sujeto (aspecto expresivo)

- una estructuración y una depuración extrema del movimiento, resultado de profundos análisis
- una dimensión estética intrínseca al arte, arte considerado en relación con otras artes.

Pero la capacidad expresiva de la danza no radica únicamente en el gesto sino que, de una manera conjunta, se aúnan varios elementos para configurar un determinado mensaje. Estos elementos componentes de una manifestación dancística nos los presenta Adshead en su teoría del análisis coreográfico (81) y son los siguientes: el movimiento, los bailarines, el entorno visual y los elementos de sonido.

La elección de los movimientos o gestos presentes en una coreografía tiene mucho que ver con el estilo o género de la danza, la selección de determinados tipos de movimientos se realiza en función de la significación que quiera darse a la coreografía, siendo también determinantes las normas estéticas o sociales dominantes así como otras cuestiones culturales de interés de una época determinada. En el caso de los bailarines, los factores que atañen a los participantes en una coreografía pueden ser significativos o no. En algunas danzas tradicionales por ejemplo algunos papeles deben ser representados por personas de una edad o de un sexo determinado. En el ámbito de las tradiciones del ballet clásico y de la danza moderna, por ejemplo, han surgido claras preferencias en cuanto al tamaño y forma corporal de los bailarines. El entorno visual de la coreografía puede ser integrado por la zona de actuación, el vestuario, la iluminación y cualquier otro tipo de elementos que puedan ser significativos. El uso que pueda hacerse de ese espacio es algo importante a considerar, la agrupación o dispersión de los bailarines, los cambios de escenografía, etc. Los elementos de sonido suelen acompañar a gran parte de las danzas, ya sea en forma de música, ruido, palabras

u otros sonidos. Tradicionalmente los movimientos de la danza han sido creados a partir de una música determinada como es el caso del ballet o la danza folklórica, pero también puede darse al contrario es decir, que la música se cree a partir de una danza determinada (82).

4.2.2.1. De la imitación a la creación

Hemos visto anteriormente la diferencia que puede establecerse entre la representación objetivadora y descriptiva y la expresión de las vivencias personales. El gesto de la danza puede considerarse también desde el punto de vista de la imitación de otras acciones o gestos o bien desde la creación o transformación de nuevos gestos fruto de un proceso personal y creativo. Para este apartado nos basaremos en el análisis que establece Guerber Walsh y colaboradores. Para Guerber Walsh y colaboradores, pueden identificarse dos posibles orígenes del gesto danzado. Por un lado la danza basada en un modelo preestablecido que el bailarín o la bailarina representa o imita, a esta forma los autores la denominan “**danza de técnica directiva**”, o "**con modelo**" le corresponde un tipo de acción determinada en la forma y en el fondo por parte del maestro o el coreógrafo conforme a un modelo establecido. El bailarín o la bailarina trata entonces de acercarse lo más posible a ese modelo, imitando o interpretando los gestos dados de antemano. En el segundo caso tenemos la denominada "**danza de técnica creativa**" o "**sin modelo**", en la que el gesto surge a partir de un proceso de creación y elaboración del propio ejecutante. En este caso la decisión que se toma con respecto al gesto y el propio gesto en sí (el fondo y la forma), se resuelve de manera particular o singular, teniendo en cuenta las propias connotaciones del interprete o ejecutante. El gesto emerge, por tanto, de la propia personalidad del ejecutante (83).

Estas dos formas de entender el gesto danzado dan pie también a dos tendencias de enseñanza de la danza. Por un lado aquella que pretende adecuar las acciones a un modelo prefijado que se ha de aprender y que por lo general suele buscar la eficacia o perfección biomecánica, la complejidad y el virtuosismo. Por otro lado aquella forma de enseñanza basada en cualidades como la reflexión, el análisis de un tema, incluyendo el autoanálisis del gesto, la concentración, la comprensión, la percepción de sensaciones y la sensibilización (84).

El gesto de la danza puede seguir, por tanto, patrones de imitación o patrones de creación. Como ejemplo de la primera tendencia podemos citar algunas técnicas como es el caso de la danza clásica, la danza folclórica o los bailes de salón. Estas técnicas o formas de entender la danza, desarrollan generalmente frases gestuales o encadenamientos propios de su técnica que han de ser aprendidos por los bailarines para ser reproducidos con posterioridad. Dentro de la segunda tendencia podemos enmarcar a técnicas como las protagonizadas por Laban, Isadora Duncan, Patricia Stokoe, Alwin Nikolais, Murray Luis o Pina Bausch, entre otros. Su trabajo consiste en elaborar y transformar los gestos partiendo de los propios bailarines.

Hay que decir por otro lado que estas tendencias no se dan de manera pura en todas las técnicas ya que en muchas de ellas podemos encontrar rasgos combinados o eclécticos.

Profundizando en el análisis de estas dos tendencias de entender el gesto danzado diremos que según Lorelle (85), la gestualidad imitativa está estrechamente relacionada con las danzas ancestrales ya que las primeras apariciones organizadas en códigos o símbolos miméticos se encuentran en la danza ritual. En tal sentido y dentro de las

danzas rituales pueden identificarse desde el origen cuatro grupos posibles de gestos: los zoomorfos o gestos miméticos de animales, los teomorfos o gestos miméticos de divinidades, los antropomorfos o miméticos de seres humanos y los exorcismos gestuales o aquellos miméticos con fines terapéuticos.

Tal relación es pertinente si tenemos en cuenta las variadas menciones que hace Platón de la danza como arte imitativa. El arte coral, que es un conjunto de danza y canto consiste para Platón. “ *en imitar los caracteres por medio de representaciones que suponen acciones y circunstancias de toda clase, en las que los ejecutantes recurren a sus costumbres y a su capacidad de imitación*” (86).

En la misma dirección, para Luciano el objeto principal de la danza es la imitación, “... *el arte de demostrar, de enunciar los pensamientos y de exponer con claridad las cosas más oscuras.*” (87). Destaca Luciano cómo los habitantes de Italia denominaban a la danza “pantomima”, deduciendo tal apelativo de sus efectos (88).

Según Lonsdale (88), la dimensión mimética de la danza es una de las tres características de la danza de la antigua Grecia, las otras dos son el hecho de combinar los aspectos verbal y no verbal y su naturaleza jugada. Según el autor, el componente mimético de las artes corales (danza y canto), podía ser usado para potenciar la educación o "paideia" ya que permitía enseñar a distinguir entre el bien y el mal o el placer y el dolor. Por otro lado dentro del concepto de mimesis podía entenderse tanto la mera imitación o representación hasta una concepción más abstracta que incluía componentes estéticos.

El empleo de gestos literales o imitativos en la danza ha sido abundante hasta la llegada del siglo XX. Hasta entonces tal como indica Roubine la danza se había estado basando fundamentalmente en un gesto de tipo narrativo, unas veces con connotaciones inmatrimiales como es el caso del ballet romántico de finales del siglo XIX, donde se preconizaba el cuerpo ausente de pesantez y la gracia irreal, otras veces gesto estilizado y sometido a la "tiranía" de una escenografía cada vez más recargada y que predeterminaba en todo momento las evoluciones del intérprete (90).

En los albores del siglo XX se da un cambio cualitativo de gran trascendencia en el mundo de la danza. Aparecen una serie de autores que preconizan la liberalización del gesto danzado en contra del "encorsetamiento" y la superficialidad expresiva de la danza clásica de la época. Roubine define este cambio como el paso del ballet narrativo a la danza pura (91). Destacando en esta tendencia a los siguientes autores: Isadora Duncan (1878-1927), Loïe Fuller (1862-1928), Emile Dalcroze (1865-1950), Rudolph Laban (1879-1958), Mary Wigman (1886-1973), Ruth St. Denis (1878-1968), Ted Shawn (1891-1972), Doris Humphrey (1895-1958), o Martha Graham (1894-1991).

A partir de las ideas y los trabajos de los autores antes citados comienza a acuñarse el término "danza moderna", utilizado como sinónimo de "nuevo" o "creativo". Un término para el que, según Anderson (92), nadie ha podido dar una definición que incluya todo lo que supone ya que aúna una gran variedad de manifestaciones y se nutre de múltiples influencias culturales. No en vano es llamada, en ocasiones, con términos como : "danza rítmica", "danza interpretativa", "danza natural", "danza expresionista o expresiva", "danza libre", "danza a pies descalzos", "danza creativa", entre otros.

Según expone Winearls en el prefacio de su libro “La danza moderna”, el título “danza moderna” distingue a cualquier modo de danzas creadas y desarrolladas o adaptadas desde diversas fuentes del siglo XIX y además lleva un estilo expresivo diferentes a otras formas de danza como la folclórica, la comedia musical o el ballet.

Para Pujade-Renaud (93), la “danza moderna”, también denominada “danza contemporánea” en Europa, posee una expresividad que se opone a la frialdad de la danza clásica. Esta última tiende, según la autora, a neutralizar el cuerpo, lo desexualiza y lo trata según unas leyes geométricas para depurarlo y reducirlo a una “esencia severa” para posteriormente ser revestido de la elaboración secundaria de la expresión. La danza moderna tiende menos a expresar sentimientos que a reencontrar el cuerpo en su desnudez, su violencia y su enraizamiento elemental. Recobra la esencia del movimiento, la respiración, la alternancia de la tensión y la distensión propuesta por Graham, el juego directo del cuerpo con su peso y el desequilibrio planteado por Humphrey. La circulación de la energía a veces explosiva y a veces contenida está en el corazón de la danza moderna, el trabajo sobre diferentes intensidades de movimiento, las modulaciones cualitativas de lo ligero a lo pesado o de lo sostenido a lo súbito. Todas estas variaciones dinámicas son, a menudo, exploradas en relación con elementos diversos, minerales, vegetales.

En relación con el modelo creativo de la danza debemos tener en cuenta la destacada aportación de Alvin Nikolais en torno al concepto de abstracción del movimiento. Ya hemos adelantado su particular visión sobre el gesto de la danza al que denomina “motion” diferenciándolo del término “movement” (movimiento). Este autor aplica al

gesto el concepto de abstracción en cuanto acción de destilar la esencia de las cosas, el gesto tiene su propia significación (el medio es el mensaje). El gesto en cuanto que es tomado como algo abstracto no se refiere a algo emocional o sentimental de la persona sino a aquello propio del gesto (su trayectoria en el espacio, su profundidad, su dinámica) (94).

Para llegar a ello utiliza la técnica de la “descentralización”, es decir, el gesto no surge de una reacción emocional sino de las propias características de la acción; se trata de aprender lo propio de la acción sin tener en cuenta el bagaje emocional. Se prima la acción sobre la emoción y no al revés. La descentralización posee también una consideración física o corporal, se pretende que el centro de gravedad sea un centro bien controlado pero de forma fluida y móvil en contra de la rigidez, también da importancia, además de a las extremidades, a otras partes del cuerpo como son el pecho, la espalda o la cadera. De esta manera se capacita al bailarín para la utilización de los gestos como unidades significantes en sí mismas y le permite formar mensajes narrativos o abstractos al margen del estado de ánimo (95).

Los planteamientos de Nikolais surgen de los estudios de los factores de movimiento emprendidos por Laban y continuados por Mary Wigman y Hanya Holm. Conforman una verdadera técnica creativa de trabajo en danza seguida por autores de reconocido prestigio como Murray Louis o Carolyn Carson.

Para Pujade-Renaud, existe una clara vinculación entre los planteamientos de la danza moderna y las referencias teóricas contestatarias de H. Marcuse (96). Según esta autora, E. Hawkins, compañero de Martha Graham en el escenario y en su vida sentimental,

desarrolló sus propias coreografías, oponiendo al puritanismo de la danza tradicional o clásica, la magnificación de la sensación kinestésica, el placer erotizado del movimiento, situando su búsqueda en plena conexión con la idea “marcusiana”. Sus planteamientos supusieron una tentativa de la desalienación con respecto a la agresividad, al culto del esfuerzo, al trabajo muscular intensivo y doloroso propio de la danza clásica (97).

Nos encontramos entonces ante dos posiciones fundamentales a la hora de entender el gesto danzado, por un lado aquella que implica la imitación de un modelo predeterminado externamente y por otro lado aquella que implica lo creativo del gesto. Sin embargo, sospechamos que esta diferenciación es algo simplista y excluyente por lo que nos adherimos al planteamiento de Serre (98) para quien al hablar de danza y creatividad, además de la tendencia “amodelizante” o sin modelo y de la tendencia “modelizante” o con modelo, habría que contemplar una tercera tendencia a la que se denominaría “polimodelizante”. Para este autor, la tendencia “amodelizante” parte de las ideas naturalistas de origen roussoniano que defienden el carácter innato de la creatividad, por lo que las intervenciones pedagógicas quedarían limitadas.

Por otro lado, la corriente "modelizante" presenta un solo modelo a seguir. Fundamentalmente opuesto a la tendencia anterior, procede de una concepción culturalista que toma en consideración al ser humano como producto cultural. El centro a partir del cual se articula el gesto es el modelo entendido como "bueno", "bello" o "eficaz" por parte de los profesores o coreógrafo, concretizándose en las explicaciones y demostraciones para luego corregir los errores. Frente a estas dos formas de entender el gesto de la danza, Serre propone un tercer modelo (polimodelizante), que supone una

opción integradora que tendrá en cuenta diferentes modelos o técnicas de danza pero sin favorecer o primar ninguna sobre otra. Se parte de la idea de que el ser humano no crea de la nada sino que, primero ha de tener un bagaje adquirido de conocimientos a partir del cuál jugará, asociará, evaluará y reelaborará.

Esta tendencia "polimodelizante" encuadra, a nuestro juicio, con los planteamientos expresados por Guilford ⁽⁹⁹⁾ sobre la naturaleza del pensamiento creativo, ya que, a la hora de producir formas y pautas nuevas, el material conocido sobre el que apoyarse es de vital importancia, tanto desde el punto de vista de las aptitudes enmarcadas dentro de la categoría de "producción divergente" la fluidez, la flexibilidad y la elaboración, que dependen del tipo de información que maneja la persona, como desde las aptitudes de "transformación" que se refieren a la revisión de lo que uno experimenta o conoce.

En este sentido algunas investigaciones referidas a la medición de la creatividad en danza parten de este presupuesto. Este es el caso tanto de Brennan ⁽¹⁰⁰⁾ como de Leuing y Cicierska ⁽¹⁰¹⁾.

Para finalizar este apartado nos parece oportuno destacar el aspecto vital y humano del gesto creativo planteado por Coca ⁽¹⁰²⁾, para el que la relevancia significativa y el contenido creativo del gesto corporal están en función de unos principios culturales que lo condicionan y lo estructuran tanto en lo comunicativo como en lo creativo. En primer lugar destaca Coca el valor de la comunicación como factor esencial de la creación, el "encuentro con los demás" es el fundamento de la creación que se da en uno mismo pero en función de los demás. Una comunicación por la que se otorga un lugar especial al "contacto corporal", esto es, el tocar del cuerpo y el tocar como método exploratorio

que reconcilia lo conocido con lo oculto. Se destaca por otro lado la vinculación entre el enriquecimiento consciente del cuerpo (el conocimiento) y la creación. Por último la estrecha vinculación entre lo creativo y el juego "el juego es el taller de la creación" y es el primer activador de la personalidad creativa del niño.

También Coca se refiere específicamente a la dimensión creativa de la danza, aspecto que le viene dada al considerar a la creatividad como un encuentro en profundidad del ser humano que conscientemente dialoga con el mundo. La danza es considerada por Coca como un arte creativo. Sus componentes creativos vienen matizados por los cinco momentos que caracterizan la creatividad, a saber, preparación, verificación, incubación, iluminación y formulación, y que a su vez desencadenan otras diez etapas gestuales: aprendizaje, entrenamiento, contraste, experimentación, sedimentación, maduración, sugerencia, estabilidad, procedimiento y expresión.

4.2.2.2. Danza y representación

Partiendo de las posibilidades expresivas de la danza y como consecuencia de las mismas, en este apartado analizaremos la capacidad de representación que puede tener la danza.

Ya adelantamos en el apartado 4.2.2, la consideración de "representación" como una expresión objetivadora, una muestra o exposición de algo existente. Se intenta que aquello que es representado sea evocado o inspirado a través de su representación.

Para Moscovici (103) las representaciones son: *"Los sistemas de valores, de ideas, y de prácticas cuya función social es doble: en primer lugar establecer un orden que*

permitirá a los individuos orientarse y dimensionar su entorno material, seguidamente facilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad procurándose un código para designar y clasificar los diferentes aspectos de su mundo y de su historia individual y de grupo." . En su definición destaca Moscovici el carácter social de las representaciones, su importancia en la ubicación del individuo en su entorno social y, por supuesto, su función relacional o facilitadora de la comunicación entre los individuos de ese entorno común.

Esta función comunicativa de las representaciones se extiende hasta el hecho cognoscitivo según Laplantine. Para este autor, éstas suponen el reencuentro entre la experiencia individual y los modelos sociales en un mundo de aprehensión particular de lo real. Laplantine sitúa las representaciones en la conjunción entre lo individual y lo social y entre los ámbitos del conocimiento (una representación es un saber que no duda de sí mismo), el ámbito del valor (una representación no es solamente un saber tenido como verdadero sino también tenido como bueno), y el ámbito de la acción (simultáneamente expresivo y constructivo de lo social, no es solamente un medio de conocimiento sino también un instrumento de acción) (104).

La representación de algo puede venir bien a partir de la imitación lo más fidedignamente posible de ese algo o bien a través de una evocación simbólica.

En el caso de la danza pueden darse los dos casos y como ya hemos tratado su aspecto imitativo nos centraremos en el aspecto simbólico.

Para Lurker (105), existen dos posibles concepciones o interpretaciones con respecto a los símbolos. El primero al que denomina "símbolo técnico" o "signo" está

estrechamente ligado a las ciencias de la naturaleza, es el que puede percibirse con los sentidos, esta en lugar de otra cosa y tiene una función primordialmente comunicativa. Es inequívoco ya que por sí mismo ya señala algo (da a conocer alguna cosa) y puede expresarse mediante un concepto. La segunda concepción es el "símbolo" propiamente dicho, siempre representa algo, no sólo tiene una función comunicativa sino además una función significativa, es decir, no sólo se refiere al significado de otra cosa sino que hace presente, representa su significado y en cierto sentido, participa del mismo. Es equívoco y ambivalente ya que expresan el sentido polar del mundo, es decir, el doble valor de los símbolos se refiere a su cristalización en torno a los polos del ser, en torno al nacer y morir, a la luz y a las tinieblas, al bien y al mal.

Lurker considera que la aparición de los símbolos no parece ser algo casual sino que obedece a la esencia de la realidad que ha de representarse. Pertenece y participa de aquello que simboliza. Existe una conexión interna entre el símbolo y lo que representa, lo que hace desembocar en una unidad esencial. A diferencia de los signos, en los símbolos el designante (significante) y lo designado (significado), no son intercambiables entre sí puesto que se fundan en la trascendencia. Es precisamente ese trascender lo que hace encaramarse al símbolo en otro plano ontológico, escapa a un pensamiento meramente conceptual, no lo produce exclusivamente el intelecto, la inspiración, la intuición y la imaginación son factores constitutivos que no deben subestimarse. El pensamiento simbólico es un pensamiento en analogías, relaciones y síntesis, y está referido a la totalidad. Los símbolos captados por todos los pueblos, culturas y religiones constituyen el estrato profundo de cualquier consideración del mundo, en ellos se refleja de una manera trascendente una realidad objetiva y perceptible que hay que enjuiciar desde su propia situación histórica y social (106).

La danza, el movimiento del cuerpo, sus posturas, su inmovilidad, tiene sin lugar a dudas una clara vinculación tanto con el signo como con el símbolo. Su capacidad representante ya fue expuesta por Platón cuando decía: "*..., la danza o bien imita las palabras de la Musa y procura expresar fielmente lo que ellas tienen de noble y libre, o bien tienden a conservar el vigor, la agilidad y la belleza en los miembros y demás partes del cuerpo, dándoles el grado de flexibilidad o extensión deseado, moviéndolos según el ritmo que es propio de cada uno y que se reparte en toda la danza infundiéndose exactamente en ella.*" (107).

Más adelante Luciano de Samosata se expresaba así: "*En general la danza permite expresar y representar las costumbres y las pasiones, introduciendo en la escena alternativamente el amor, la cólera, el furor, la tristeza y todas las afecciones del alma en sus diferentes grados.*" (108).

Curt Sachs distingue entre los dos tipos básicos de danza, en función de su vinculación o no-vinculación a una imagen determinada, la danza sin imagen (*imageless dance*) y la danza de imagen (*image dance*). Ambas danzas permanecen desde los principios de la historia de la cultura. Precisamente la danza de imagen representa generalmente la esencia de las cosas con el objeto de poseerlas o de tener control sobre ellas, en otras ocasiones el hecho de representar un animal, un espíritu o un dios, pretende el trascender del propio cuerpo ser hacia uno nuevo (109).

Bonilla encuentra un gran trasfondo simbólico en la danza, especialmente en las danzas prehistóricas o las de los pueblos actuales aborígenes, ambas cargadas de una solera

mística o ritual. El simbolismo de la danza no estriba tan sólo en la expresión del gesto o en el símbolo mítico sino que es también el acto emocional, sugestivo y evocador expresado con las variaciones del ritmo corporal y tonal. Además del contenido narrativo, la danza puede tener un contenido mítico en el que toda ella es símbolo, expresión psíquica, legado inconsciente. El símbolo en la danza es capaz, para Bonilla, de penetrar profundamente en el sustrato de la mente y expresar lo que los signos verbales tardarían mucho en hacerlo. La emoción sentimental subjetiva llega a hacerse objetiva en la danza gracias al ritmo expresivo (110).

Por poner algunos ejemplos diremos que el simbolismo en las danzas aborígenes es reconocido desde la antropología social por autores como Spencer, Gell o Strathern. El primero cuando se refiere a la *danza de circuncisión* del pueblo Samburu (111), el segundo en las *danzas de las termitas* dentro del ritual denominado *ida* y realizado por el pueblo Umeda en Papua Nueva Guinea (112) y el último al referirse a la simbolización de la danza de maduración dentro de las ceremonias *moka* del pueblo Melpa en Papua Nueva Guinea (113).

Desde la antropología y en relación con el sentido social de la danza, Spencer (114) nos describe de qué manera la danza ha sido utilizada como elemento de cohesión entre la gente de un determinado pueblo, el uso que se ha hecho de ella como órgano de control social, su papel importante en la educación de los jóvenes, en su iniciación a nuevos comportamientos, en la transmisión de saberes y en general en los procesos de enculturación y socialización.

La danza ha llegado a ser y es considerada como un elemento de identidad social y cultural. Algunas danzas llevan el calificativo del lugar, el pueblo, o la etnia de donde proceden. Durkheim presentó una de las más importantes teorizaciones sobre las representaciones rituales colectivas como símbolos de identidad social. En su libro *Las formas elementales de la vida religiosa*, nos presenta algunos ejemplos de ritos que se realizan por fidelidad al pasado, para conservar la fisonomía moral de la colectividad. Para Durkheim, tales ritos sirven: “... *para mantener la vitalidad de esas creencias, impidiendo que se borren de las memorias, o sea, para dar nueva vida a los elementos más esenciales que forman la conciencia colectiva. El grupo se sirve de él para reanimar periódicamente su conciencia de sí y de su unidad; y al mismo tiempo los individuos se reafirman en su naturaleza de seres sociales.*” (115).

Es en las danzas étnicas y en las danzas tradicionales donde más claramente puede observarse este aspecto. Estas manifestaciones cabría incluirlas en el concepto de “etnomotricidad”, término definido por Parlebas como “*el campo y naturaleza de las prácticas motrices enfocadas desde el ángulo de su relación con la cultura y medio social en cuyo seno son desarrolladas*” (116). Este concepto se apoya en la eclosión de trabajos de investigación en ciencias sociales y considera las prácticas corporales como conductas modeladas por los grupos sociales determinados por su procedencia cultural y socioeconómica y que son por lo tanto reveladores de identidades propias (117).

Por poner un ejemplo en esta línea y dentro de las danzas tradicionales actuales, encontramos estudios como el realizado por Fernández de Larrinoa en relación con las llamadas *maskaradas suletinas de Zuberoa*, celebraciones del carnaval que se realizan al aire libre en esta provincia del País Vasco occidental (118). En su exposición se incide

en la etnografía como método de análisis social y en concreto en el estudio de las relaciones entre danza tradicional e identidad social, tomando como referencia principal la procedencia social, cultural y geográfica de los actores y de la audiencia. Para Fernández de Larrinoa, la riqueza de significados propios de esta manifestación hacen que sea considerada como un acontecimiento social y cultural relevante, en ella se ofrece una combinación estética particular y se exhibe un modo genuino de organizar e interpretar la fiesta, analizándose aspectos como la relación entre danza y casa, danza y pueblo en áreas geográficas y culturalmente fronterizas, danza y valle o danza en relación con otras divisiones político-administrativas más amplias.

En este mismo sentido cabe destacar el trabajo de Díaz González titulado *Danza y baile tradicional como signo de identidad* (119), donde se analizan desde esta perspectiva algunas danzas europeas.

Las danzas tradicionales también están repletas de simbolismo. Por poner algunos ejemplos más cercanos a nuestra procedencia nos referiremos a las conclusiones que, basándose en textos de Juan Ignacio de Iztueta, llega Urbeltz sobre algunas danzas tradicionales vascas.

La danza llamada *soka-dantza* (baile de la cuerda), representa claramente la idea de unión, de ligadura de una sociedad que baila en comunidad, comunidad que es su origen y su vínculo. Proveniente de culturas ancestrales, existe una base metafórica sobre la cuerda en diferentes tradiciones religiosas orientales. En la *soka-dantza* se simboliza un verdadero sistema político jurídico, en ella pueden observarse la totalidad de una revelación social de indudable arcaísmo. El propio lugar o espacio donde se baila (la

plaza del pueblo) es el centro del poder municipal que se convierte en microcosmos de toda la vida social. Son simbólicos también los objetos de autoridad municipal presentes como la bandera, la vara de alcalde, el chuzo o alabarada. El mismo orden en que se distribuyen los bailarines no es al azar sino que muestra una jerarquía social. Pero la *soka-dantza* no solamente representaba el anudamiento o cuerpo social de una aldea, vecinos y Ayuntamiento, sino que suponía también un simbólico anudamiento geográfico, concretamente en el caso de los Ayuntamientos de las tierras altas de Guipúzcoa, es decir, la comarca del Goierri (120).

Aunque hayamos analizado el hecho de la identificación colectiva a través de danzas y ritos tradicionales esto no debe suponer que tal relación no es válida en la modernidad tal y como defiende Ariño Villarroya. Para este autor las posiciones e identidades culturales se han plasmado también en nuevas formas rituales. La evidencia disponible sobre rituales en la modernidad permite afirmar que ésta no supone en general una desaparición de dichas prácticas sino más bien una metamorfosis de las mismas. Aunque la modernidad haya acabado con muchas formas rituales, muchas de ellas todavía persisten, habiendo adquirido nuevos significados y funciones vinculados a la afirmación de la identidad local. La modernidad también ha creado nuevas formas rituales asociadas a los movimientos sociales específicos de esta época y a los cambios en las posiciones e identidades sociales. Aunque cuestionados desde una cultura reflexiva por su ilegitimidad, fragilidad y arbitrariedad, los ritos permiten a una determinada sociedad, a veces constituida por contradictorias y antagónicas formas de vida, mostrarse públicamente como cohesionada e idéntica; merced a su magia surge un yo público que se autoconoce y es reconocido como tal. Aquellos que participan en

alguna forma ritual asumen y comparten un estatus y participan en un misterio difícil de verbalizar (121).

Nos centraremos ahora en el aspecto simbólico de la danza presente en muchas de las acciones cúllicas a través de la historia del ser humano. La danza ha estado vinculada fuertemente a la religión pero incluso en la actualidad esta relación se mantiene como veremos más adelante. Para Sachs, el éxtasis que produce la danza permite que el ser humano se vincule al mundo de los dioses, los demonios o los espíritus, *“La danza heredada desde los salvajes ancestros como una disciplinada expresión en movimiento del júbilo del alma, desarrolla y se extiende en la búsqueda de Dios, dentro de un esfuerzo consciente para convertirse en una parte de ese poder que controla nuestros destinos.”* (122).

Bonilla describe de manera extensa la presencia representadora de la danza en múltiples culturas y religiones.

En los actos funerarios del antiguo Egipto, tanto en el Antiguo Imperio (3315-2160 a. de J. C.) como en el Medio y en el Nuevo (1580-526 a. de J.C.), la danza estaba presente acompañando los féretros; las danzas religiosas correspondían al vedado mágico de los santuarios dirigidos por los sacerdotes. En los festivales religiosos como el de *Abydos*, la danza ritual jugaba un papel importante, el simbolismo mágico y la pantomima de las danzas se realizaban en honor al dios *Osiris* (123).

En las antiguas tribus hebreas la danza coral femenina era común no solo para festejar acontecimientos sino también con una clara significación ritual. Era una forma de alabanza a Dios como se deduce de algunos fragmentos de textos sagrados (124) .

En la antigua Grecia la danza adquiere un significado misterioso al servir de vínculo entre el ser humano y sus dioses. Las danzas sagradas eran como oraciones rítmicas utilizadas para atraerse el agrado de los dioses, hacerlos propicios y someter sus poderes, además estas danzas unidas al canto servían de extroversión psíquica a los anhelos y angustias humanos. Entre ellas cabe destacar las danzas *dionisiacas*, las *depolias*, las *kalabis* y la *paine* y *hyporchemata* en honor al dios Apolo (125).

Sobre la danza religiosa en la antigua Grecia es destacable la obra de Lonsdale *Dance and Ritual Play in Greek Religion*.

En la antigua Roma cabe destacar un famoso culto en honor al dios Marte, antaño dios de la vegetación y posteriormente dios de la guerra. Este culto era realizado por un cuerpo de sacerdotes llamados *salios* o saltadores que practicaban *la danza de las armas* en el primer mes del calendario romano (126).

Con la extensión del Cristianismo, las autoridades eclesiásticas censuraron la mayoría de las danzas por su carácter inmoral y pagano, tan solo se toleraría algunas danzas de carácter popular y colectivo acompañadas de himnos o cánticos religiosos que encarnaban manifestaciones de alegría y siempre desde un prisma piadoso. Sin embargo, estas inocentes danzas de las fiestas cristianas fueron pretexto para que la gente diera salida a la contención impuesta sobre las costumbres antiguas, por lo que la Iglesia prohibió tales manifestaciones en Concilios y decisiones papales. Estas

disposiciones no tuvieron todo el éxito que cabía ya que en zonas rurales algunas danzas no pudieron ser desarraigadas (127). Para Hodgens, la interpretación de danzas desempeñó sin embargo, un papel importante en el rito de la iglesia cristiana hasta la primera parte del siglo XIX. Entre estas danzas destacan los velatorios nocturnos, las danzas fúnebres, las danzas alrededor de ataúd, las danzas recordatorias, danzas en cementerios, danzas de los muertos y danza de los ángeles; todas ellas tenían misiones relacionadas con la vida y la muerte como la de proteger a los vivos de los muertos, consolar a los vivos, regocijarse en la resurrección o proteger a los muertos de los demonios. Al margen de estas danzas, la costumbre de utilizar el contenido religioso para realizar coreografías ha sido una constante en la historia de la danza como forma artística (128).

En las culturas de los indios mejicanos destacan las danzas cuyo simbolismo se hallaba unido al ritual terrorífico de la mitología, a menudo poseída de una angustia permanente en los destinos del mundo y en el equilibrio cósmico. En estas danzas los sacrificios humanos no eran algo ajenos, tal como sucedía en la danza en honor a *Ilamatuchtli* diosa de la senectud o en la fiesta en honor a *Tazi* diosa de la tierra (129).

En la India se considera a la danza como una fuerte expresión vital de los problemas humanos. De las dos grandes manifestaciones hindúes del sentir religioso, la ascética y la dinámica, éste último encuentra en la danza su expresión más completa. No parece fácil para nuestras mentalidades occidentales entender el alto significado de las danzas, mezcla de religiosidad y erotismo. En las esculturas de Shiva danzante (rey de la danza) se representa las vibraciones de la energía cósmica, cada elemento de la escultura está cargado de valor simbólico (130).

En la religión tibetana destacan las danzas en las terrazas de los monasterios cuando los lamas celebran sus fiestas entre las que se destacan la de Año Nuevo y la de la encarnación del Buda Sakyamuni, estas danzas son procesionales y están cargadas de simbolismos rituales. También destacan las danzas rituales milenarias que realizan los novicios en los *tched*, duras pruebas para luchar contra las propias supersticiones demoníacas (131).

En lo referente a China, existen pruebas de danzas religiosas de la época de la dinastía Tang. Estas manifestaciones más que bailes propiamente dichos son danzas procesionales impregnadas de sentido místico (132).

En la cultura japonesa son destacables las danzas llenas de simbología filosófica y religiosa del llamado teatro *No*. Los monjes budistas de la secta *zen* fueron los primeros actores autores del teatro *No* en el que la parte danzable juega el papel más importante. Para entender estas danzas simbólicas se requería una gran cultura y una gran instrucción teológica budista, así como de conocimientos de historia, mitología y hasta psicología (133).

Ciertamente la presencia de la danza en las religiones más importantes repartidas a lo largo del mundo está clara, sin embargo, hoy en muchos casos esta presencia se ha visto reducida a manifestaciones de tipo tradicional o folclórico o directamente ha desaparecido. En este sentido Béjart, gran coreógrafo y maestro de danza defiende la vuelta a la consideración de la espiritualidad de la danza. Refiriéndose a la danza actual de Occidente la tilda de “arte decorativo”, “arte menor” o “divertissement”. Cree

necesario una nueva concepción de la danza más cercana a la consideración religiosa de la misma (134).

Aunque consideramos apasionante esta relación entre danza y religión, tema que podría ser motivo de varias tesis doctorales o investigaciones y para no alargarnos volveremos al tema central de este apartado.

El posible mensaje de los movimientos danzados no suponen para Preston-Dunlop una relación referencial de uno a uno como sucede por ejemplo con las palabras y su significado. Los gestos son símbolos y no son referentes, es decir, una figura como el *arabesque* no significa nada específicamente, sin embargo, dentro de una coreografía específica y junto con otros movimientos adquirirá un significado determinado. La danza, como lo es la música, es un arte articulado donde cada fragmento de movimiento por sí solo no tiene un significado sino que la significación viene a partir de la conjunción de todos los elementos dentro de un contexto referencial (135).

Recordemos que las posibilidades simbólicas de la danza no radican únicamente en la gestualidad del o de los bailarines, sino que comprende además todos los elementos de una determinada manifestación dancística identificados por Adeshead. Así pues, el movimiento, los bailarines, el entorno visual y los elementos de sonido, todos ellos tienen una aportación al contenido simbólico de la obra.

4.2.2.3. Danza y comunicación

En este apartado y teniendo en cuenta la dimensión expresiva de la danza expuesta en apartados anteriores, consideraremos a la misma como una actividad inmersa en el proceso de comunicación humana. Una comunicación que, al margen de la palabra (extraverbal), se establece a partir de un conjunto de elementos (distribución espacial, sonido, objetos, etc.) de entre los que destaca el gesto corporal.

Según el Diccionario de Ciencias de la Educación ⁽¹³⁶⁾ el término “comunicación” puede entenderse como aquel proceso que posibilita el intercambio de significados entre sujetos por medio de una serie de convenciones sistematizadas en unos códigos y aplicadas sobre un concreto tipo de medio semiótico (verbal, escrito, gestual...)

Esta definición nos sirve como punto de partida pero, aunque nos informa sobre el tipo de proceso a que se refiere y nos introduce en sus componentes básicos, nos parece un tanto insuficiente para nuestro trabajo, por lo que intentaremos profundizar un poco más.

No está en nuestro ánimo un estudio pormenorizado de la comunicación, cuestión ésta que sobrepasaría con creces las pretensiones de esta tesis. Nos interesa centrarnos en una concepción de la comunicación como vía de interconexión humana y que por tal calificativo deberá comprender o por lo menos tener en cuenta la complejidad que implica tal calificativo. En este sentido partimos de la concepción que Winkin nos presenta en la obra “La nueva comunicación” ⁽¹³⁷⁾. Para este autor la comunicación no debe ser entendida como un simple asunto entre dos personas sino más bien como un sistema circular, una orquesta en la que cada uno forma parte del todo.

Winkin basa su planteamiento en los estudios e investigaciones de una serie de autores provenientes de campos diversos como la antropología o la psiquiatría entre los que destacan Ray Birdwhistell, Edward Hall, Gregory Bateson, Erving Goffman o Paul Watzlawick. Este modelo de comunicación, calificado como “orquístico” por el hecho de que varios elementos diferentes se aúnan de forma armónica, se aparta del modelo “telegráfico”, modelo que entiende la comunicación de forma lineal donde un emisor envía un mensaje a un receptor que posteriormente se transforma en emisor. Frente a éste último, la comunicación se concibe como un proceso social, un sistema abierto compuesto por múltiples canales y modos de comportamiento (palabra, gestos, miradas, espacios interindividuales) en el que el actor social participa en todo instante lo quiera o no. Este proceso debe entenderse además dentro de un determinado contexto socio-cultural.

Para Winkin ⁽¹³⁸⁾ existen cinco acepciones del término comunicación: 1) acción de comunicar algo a alguien (transmisión); 2) aquello que se comunica (mensaje); 3) acción de comunicar con alguien (interacción); 4) pasaje de un lugar a otro (desplazamiento); 5) relación dinámica que interviene en un funcionamiento (participación e integración).

A partir de estos planteamientos de base, cabe preguntarse ¿puede la danza participar del proceso de comunicación? o dicho de otro modo ¿es posible comunicarse a través de la danza?.

Para responder a estas cuestiones tomaremos algunos de los conceptos que hemos venido manejando a lo largo de esta tesis: expresión, arte, transmisión, interacción e integración.

En relación con el concepto de expresión, ya hemos considerado que la dimensión expresiva de la danza se funda en los elementos que la componen: movimientos o gestos, los bailarines, el entorno visual y los elementos de sonido. Todos ellos conforman conjuntamente el mensaje, todos ellos son importantes a la hora de completar el proceso comunicativo en la danza.

El proceso comunicativo a partir de la expresión gestual se consigue según Coca (139) mediante la transparencia o apariencia corpórea que, al mismo tiempo que revela el cuerpo como primera noticia, lo autorrealiza integrándolo en la comunidad al crear un espacio expresivo solidario. Es precisamente esta validez social la que permite incluir el comportamiento corporal expresivo en los procesos comunicativos. Uno mismo es a la vez emisor de su realidad corporal creativa y receptor del vitalismo de los demás.

La comunicación a través del gesto danzado se entronca dentro de las consideraciones realizadas en torno a la comunicación no verbal y particularmente en la llamada comunicación “extraverbal”. Este lenguaje corporal, según Stokoe, va siendo estructurado por el propio sujeto con metáforas propias no aprendidas de antemano (refiriéndose a la danza libre) a veces ni siquiera repetibles, pero son naturales y fluidas como una conversación entre dos amigos o un grupo de conocidos, suponiendo una nueva dimensión de la comunicación (140).

Para Laban, los movimientos visibles del cuerpo en la danza engendran reacciones emocionales en el espectador, se suscita su participación en la acción y reacción en el desenlace y en el conflicto. Los patrones visibles de la danza pueden ser descritos con palabras pero su significación más profunda resulta verbalmente inexpresiva (141). En este sentido resulta realmente destacable la labor de los comentaristas o críticos de espectáculos de danza, los cuales se afanan en informar sobre las incidencias de un determinado espectáculo para lo cual normalmente abandonan el estilo prosaico y se adentran en discursos más cercanos al ámbito poético.

El mensaje de una determinada danza puede tener un carácter narrativo o un carácter abstracto. En el primero de ellos se mantiene una línea argumental bien definida, se utilizan movimientos imitativos, realistas que son fácilmente reconocibles y el público al ver una obra de este tipo puede interpretar aquello que ha visto y habitualmente coincide con la intención del creador. En el segundo caso el creador pretende estimular la mente del espectador hacia imágenes no literales incluso alejadas de su primera intención, son obras que demandan una participación muy activa del espectador lo cual a veces suele suponer un inconveniente.

Adshead (142) afirma que la selección de determinados tipos de movimientos se hace en función de que la danza, en tanto que producción de tipo social o artística, conlleve ciertos significados, además, las normas estéticas o sociales dominantes, así como otras cuestiones culturales de interés dados en una época concreta, determinan la selección de los movimientos. También parece haber una cierta relación entre los movimientos de una danza y las pautas habituales de movimiento de un determinado grupo. En cuanto a la dimensión espacial de estos movimientos, es decir sus enfoques direccionales

también tiene que ver con la finalidad expresiva además de tener que ver con los orígenes históricos y con la relevancia de cada estilo de danza. Lo mismo ocurre con la “dinámica” del movimiento (grado de tensión o fuerza, de rapidez o brusquedad de ejecución sostenida o extendida de un movimiento).

Los bailarines que toman parte en una determinada danza tienen una serie de características que determinan la naturaleza, las cualidades y la significación de esa danza. La edad, el sexo, su tamaño, su número y el papel que desempeñan, importan como elementos significativos. En algunas formas de danza la posición que ocupa un individuo en la sociedad determina el papel que puede desempeñar en una determinada coreografía.

El entorno visual, que comprende la zona de actuación, el vestuario, la iluminación, además de algún otro elemento, puede guardar relación con el objetivo expresivo de la danza. El lugar, la hora del día, los elementos escénicos y la ambientación pueden tener un gran peso específico en la comunicación dancística.

Por último los elementos de sonido suelen ser elementos aliados a la danza, pudiendo ser del tipo musical, cantos, palabras habladas o ruidos aleatorios. Habitualmente la danza surge a partir de una determinada música, haya sido creada especialmente para la ocasión o haya sido tomada entre las ya existentes. Últimamente entre las formas más modernas de danza, la música es consecuencia de una determinada coreografía, es decir, el músico crea la música basándose en los otros elementos de la danza.

Con respecto a la idea de arte, la danza en tanto que actividad artística, posee grandes opciones de constituirse como un modo de comunicación. Para Quintana (143), el arte no sólo puede actuar como medio de comunicación por su capacidad de contagio o atracción sino que en sí misma tiene un carácter comunicativo. El arte no sólo comunica también es comunicación. Para Quintana, la forma comunicativa del arte tiene una serie de características, entre las que destacan el hecho de ser más propicia para transmitir sentimientos y emociones que conceptos, no es un lenguaje estrictamente racional, tiene un lenguaje propio, independiente y exclusivo que no puede traducirse al lenguaje racional. El lenguaje artístico puede tomar la forma expresiva o la forma sugestiva. La forma expresiva sucede cuando el arte encarna y traduce con fuerza una idea o un sentimiento bien determinado y perceptible, la forma sugestiva tiende a poner el alma en estado de intensa actividad interior y lleva a que cada cual dé a la obra su propia interpretación personal. En el caso de la danza podemos considerar estas dos opciones comunicativas presentes en la danza de tipo literal o narrativa que cuenta una historia o un argumento determinado y aquella que basada en formas abstractas no es literal como se da en la danza moderna o contemporánea.

Tal como expusimos en el apartado “el arte en la educación”, la obra de arte tiene una original manera de unificar significantes y significados dentro de un determinado orden sintáctico, aspecto básico del proceso comunicativo, además, ofrece un género especial de conocimiento del mundo lo cual le otorga un valor transmisor.

El aspecto transmisor de la danza queda especialmente remarcado desde un punto de vista histórico y antropológico. Sachs (144) nos describe la forma en que algunas danzas de iniciación enseñan a los iniciantes algunas de las actividades que utilizarán a partir

de entonces o la forma en que las danzas guerreras enseñan a los practicantes las habilidades propias del arte de la guerra destacando las “danzas pírricas” desarrolladas en la antigua Grecia donde los soldados aprendían los movimientos y las habilidades propias de la guerra a través de la danza: “...era un entrenamiento rítmico una preparación rítmica para la guerra; los líderes guerreros eran al mismo tiempo los líderes bailarines...” (145).

Con respecto al concepto de interacción, la danza puede aportar varios de los aspectos expresados por Fichter y apuntados ya dentro de esta tesis en el apartado “interacción sociedad y educación”. En primer lugar, la asimilación y la acomodación como formas integradoras sobre los que la danza puede incidir y que abarcaremos más adelante. En segundo lugar la cooperación (dos o más personas o grupos actúan de forma conjunta para conseguir un objetivo común), que se refleja especialmente en la danza en grupo o danza coral. La danza en grupo, ha sido una de las primeras formas que adquirió la danza, seguramente por el hecho de representar las propias formas sociales de convivencia del grupo y las emociones organizadas de una comunidad (146).

En las danzas grupales las formaciones toman una especial relevancia, pudiendo darse formas como el círculo, la espiral, la línea sinuosa, el cuadrado, el doble círculo o la cadena, entre otras. Estas formaciones añaden una significación específica a aquello que la danza representa (147).

Dentro de la danza grupal destaca la danza de parejas, forma principal de las llamadas danzas sociales y que es quizás una de las más practicadas en la actualidad. Según Sachs (148), la danza de parejas se estableció a partir de dos motivos fundamentales, la representación astral y el apareamiento entre sexos. El motivo astral surge en la

intención de representar aspectos opuestos de una misma realidad como la luz y la oscuridad, la tierra y el cielo o las dos caras de la luna. El segundo motivo, de mayor importancia y mayor difusión que el primero, surge a partir del acto vital de apareamiento entre sexos, aspecto éste que refuerza la presencia ancestral de la danza en el proceso de cortejo y que encontramos también en la actualidad.

Recordemos aquí también la idea ya avanzada en esta tesis sobre la representación de las estructuras jerárquicas de un determinado grupo social como en el caso de la soka-danza (punto 4.2.2.2. “danza y representación”).

Para Guerber Walsh, Leroy y Maucouvert ⁽¹⁴⁹⁾ la interacción supone un factor esencial de la danza y uno de los fundamentos de la pedagogía de la danza en la escuela.

Establecen una clasificación de las interacciones que pueden darse en la danza:

En función del espacio: a) relaciones cara a cara, espalda con espalda, lado a lado, uno detrás de otro, alrededor, cerca, lejos, en contacto; b) acciones: encontrarse, separarse, cruzarse, quedar unidos, en oposición separados, en oposición en contacto.

En función del grupo: contacto, estructura común, estructuras independientes.

En función del papel a jugar: semejantes, opuestos, diferentes, complementarios, ser modelo, seguir un modelo, moverse en espejo, moverse en acción-reacción.

En función de los objetos en tanto que sean: signo, soporte de la acción, origen de transformaciones, elemento de mediación.

En función del tiempo: simultaneidad, alternancias, sucesivos, en cannon.

En función del vínculo: por contacto, gestual, sonoro, espacial, por mediación del objeto.

Destacables es también el aspecto de relación entre el mundo físico y el mundo espiritual. Ya hemos comentado la estrecha relación entre danza y religión, relación que es comentada por Sachs como uno de los aspectos básicos de la danza, *“En el éxtasis de la danza el hombre une el hueco entre este y el otro mundo, el dominio de los demonios, los espíritus y Dios”*. *“La danza heredada de sus ancestros salvajes como una ordenada expresión en movimiento del júbilo del alma se desarrolla y extiende en busca de Dios en un esfuerzo consciente de convertirse en una parte de esos poderes que más allá de las fuerzas del hombre controlan nuestros destinos.”* (150).

Hoy en día, en el ámbito occidental europeo, la danza se ha alejado de la religión, aspecto o tema interesante para un posible estudio en profundidad. Curiosamente en otras religiones y en otras partes del mundo no ha ocurrido lo mismo y como ejemplo bastaría citar las 197 Iglesias repartidas por la mayoría de los Estados de los Estados Unidos de América donde existe alguna actividad danzada, incluso grupos de danza cuya finalidad principal es la plegaria, actividad que también podemos encontrar en países como Brasil, Canadá, Francia, Hong Kong, Jamaica, Filipinas, Nueva Zelanda o Singapur (151).

Por último está la interacción en función de la competición. Aunque pueda parecer lo contrario, el aspecto competitivo de la danza ha estado siempre presente. Lonsdale (152) nos da la clave al afirmar que la naturaleza agonística de la danza queda ya representada en algunas inscripciones alfabéticas procedentes de la antigua Atenas, además, en los festivales cívicos que se celebraban en Atenas en el periodo clásico como es el caso del festival Panathenea, las competiciones corales fueron el punto central, lo que demuestra

tal presencia. Carl Diem también nos describe certámenes donde se competía en el manejo de algunos instrumentos, de cantos corales, representaciones teatrales y de danzas individuales y de conjuntos (153).

También desde la antropología Spencer nos informa de la importancia competitiva de la danza en algunas sociedades en donde las danzas de exhibición son el idioma de confrontación por lo que es inevitable la asociación entre esas danzas y la noción de rivalidad (154).

La presencia de la competencia en la danza es clara también según Urbeltz (155) para quien tal competencia es el embrión mismo de la danza, el fundamento por el cual la danza ha sobrevivido como pedagogía y puesta a punto de los jóvenes. Esta presencia queda patente según Urbeltz en forma de retos o desafíos en la vida de las escuelas especificados por Esquivel en su obra *Discursos sobre el Arte del Danzado y sus Excelencias* publicado en 1642. También se considera este principio de desafío en los *assauts de danza* del País de Sarthe y del valle del Loira de finales del siglo XIX o los retos de danza de la “escuela bolera” del XIX o en las propias danzas vascas, como es el caso de la *soka-dantza* donde el enfrentamiento entre el primero y último de la cadena se llama “desafío”.

La finalidad de estos retos era demostrar la destreza y la habilidad en la ejecución de las danzas, esta consideración esta presente también hoy en algunas manifestaciones de danza no sólo como enfrentamiento u oposición ante la habilidad de otros, como sucede en algunos certámenes coreográficos o en las audiciones, sino también como desafío ante uno mismo, como un deseo de superación, un deseo que se convierte en el

esfuerzo de las bailarinas y los bailarines en cada clase, en cada ensayo o en cada representación.

Analizaremos el aspecto integrador de la danza en función del papel que ha jugado y juega en los procesos de endoculturización y socialización. Tendremos también en cuenta las posibilidades que ofrece la danza como actividad integradora de culturas diferentes en referencia al término de “intercultural” ya comentado anteriormente.

Este rol socializador de la danza ya se nos muestra según Lonsdale (156), en la antigua Grecia. Según el autor la canción coral y la danza tuvieron un gran poder como órgano de control social para la transmisión y mantenimiento de los sentimientos entre los ciudadanos.

Desde la perspectiva antropológica Spencer (157), nos habla de las teorías funcionalistas que muestran a la danza como un órgano de control social. Dentro de esta perspectiva podemos citar algunos trabajos como el realizado por Jennings (158), sobre la danza Temiar en Malasia en la que se determina el mantenimiento de los valores y creencias de los adultos así como la socialización de los jóvenes. Esta danza y otros juegos danzados realizados por los niños y jóvenes se basan en la imitación de la vida de los adultos incluidas las actividades de trance.

Otro estudio a resaltar es el de Kaepler (159), sobre las danzas en Tonga (Polinesia) donde, a modo de metáforas sociales, a través de la danza se expresan los principios y la filosofía cultural de las estructuras sociales más profundas.

En la actualidad muchas danzas tradicionales están argumentadas en aspectos de la estructuración de una determinada sociedad, estructuración que se ha mantenido de forma ancestral y que nos informa del pasado remoto y reciente; recordemos los estudios ya mencionados en esta tesis de Fernández de Larrinoa y de Urbeltz.

La danza denominada étnica, es decir aquella referida a un grupo étnico determinado, es otro ejemplo de las posibilidades integradoras de la danza que se extiende tanto al hecho de conocer o adentrarse en las características culturales de una determinada etnia como al hecho de la integración de diferentes etnias que conviven de forma intercultural. En el primero de los aspectos podemos citar trabajos como el que llevan a cabo Ozengbe y Campbell ⁽¹⁶⁰⁾ y ⁽¹⁶¹⁾, enseñando antiguas danzas rituales de Nigeria como la danza ceremonial Olokun o la danza guerrera Abisua, danzas que permiten, además de servir a los propósitos generales de la educación del movimiento y desarrollar sensibilidades y destrezas rítmicas, afirma la herencia particular de los estudiantes afro-americanos y permite entender a otros estudiantes el trasfondo de la conformación de la cultura contemporánea.

Gordon ⁽¹⁶²⁾, analiza las posibilidades de una educación multicultural en función de la danza en una comunidad multicultural como es la británica. Considera como objetivos de una educación multicultural los siguientes:

- . ofrecer iguales oportunidades a todos los estudiantes
- . favorecer y permitir el entendimiento intercultural
- . desarrollar el respeto por uno mismo y los demás
- . profundizar en la comprensión y fomentar la evaluación crítica de la sociedad.

Para ello propone el autor el estudio de diferentes danzas del mundo, teniendo en cuenta que, como productos artísticos, pueden ser reconocidos de forma universal. Precisamente el análisis de los aspectos comunes de esas danzas “los universales de la danza” al mismo tiempo que las particularidades creativas individuales. A partir de la estructuración del movimiento danzado propuesta por Laban se puede analizar aspectos como la combinación de acciones, el uso del espacio la calidad del movimiento, etc.; de tal manera que pueda explicarse de qué manera se ha utilizado el cuerpo humano y qué factores culturales han influenciado en ese tipo de manifestaciones.

4.3. LAS FORMAS DE LA DANZA

Al comenzar el presente capítulo sobre la danza, utilizábamos para ella el calificativo de “multiforme”, asumiendo con ello la diversidad de sus posibles manifestaciones. Existen diferentes y variadas clasificaciones según autores, e incluso dentro del mismo autor se presentan más de una clasificación en función de diferentes aspectos. Nuestra tesis trata sobre la danza y tenemos en cuenta, como ya hemos adelantado una concepción amplia e integradora de la misma. No basamos nuestros planteamientos sobre estilos particulares ya que consideramos que todos los posibles estilos tienen aspectos comunes más allá de sus formas. Aún así, creemos pertinente hacer mención a algunas clasificaciones para permitir al lector una mejor comprensión del fenómeno aquí estudiado.

4.3.1. Las formas de la danza según Sachs

Uno de los autores que realiza un estudio profundo de las formas de la danza es Curt Sachs. Para Sachs ⁽¹⁶³⁾, desde el punto de vista del tipo de movimientos podría distinguirse entre: danzas en desarmonía con el cuerpo y danzas en armonía con el

cuerpo. Las danzas en desarmonía con el cuerpo son de naturaleza convulsiva pura o convulsiva atenuada, son opuestas al sentido y a la naturaleza del cuerpo, las piernas se mueven de forma nerviosa, espasmódica y desigual, los cantos son jadeantes, los bailarines entran en un estado de excitación extrema que les hace caer extenuados temblando en el suelo. En las danzas en armonía con el cuerpo, todo el cuerpo está al servicio del ritmo, cada movimiento responde a una cadencia rítmica armónicamente ordenada. Entre estas danzas armónicas se encuentran las danzas expandidas(danzas donde predominan las acciones de extensión y salto) y danzas cerradas (donde predominan las acciones calmadas, simétricas y cercanas al centro del movimiento). El concepto de armonía o desarmonía deviene, según el autor, de la concepción platónica de la danza que ensalza la belleza del cuerpo y sus movimientos diferenciándola de aquella que distorsiona y satiriza la ausencia de belleza (164).

En función de si los movimientos de las danzas sean miméticos o no, es decir, si representan fidedignamente aquello que quieren representar o por el contrario tienen formas abstractas, Sachs (165) distingue entre danzas sin imagen (abstractas) y danzas de imagen (miméticas). Las danzas sin imagen sirven a una idea, a un fin religioso generalmente, pero sin imitar de forma pantomímica aquello que se representa, suelen atender a un estado de éxtasis en el que el bailarín trasciende de lo humano y de lo físico. Dentro de este primer grupo, las danzas pueden ser de tipo médico, de fertilidad, de iniciación, de boda, funerarias o de guerra. Las danzas de imagen tienden a representar la esencia de las cosas acercándose en forma y movimiento a lo representado, pueden ser danzas de animales, danzas de fertilidad, de iniciación, funerarias y de armas. Añade el autor un tercer grupo en el que se entremezclan los dos

anteriores, pudiendo ser de fertilidad, de iniciación, danzas de armas, danzas astrales y danzas de máscaras.

Por último Sachs distingue las danzas en función del número de participantes en danzas individuales (un solo participante) y danzas corales (en grupo). Dentro de estas últimas destaca las formas en círculo, en serpentina, las danzas corales enfrentadas, las danzas corales con cambio de lugar, las danzas de ida y vuelta y las danzas de derecha e izquierda (166).

4.3.2. Las formas de la danza según Kraus

Kraus (167) piensa que la danza tiene una gran variedad de formas y que es difícil presentar una descripción pormenorizada de las mismas, aún así, expone las siguientes:

El ballet, basado en una tradición centenaria de movimientos con un alto grado de disciplina y codificación.

La danza moderna, también conocida como “ danza contemporánea” nacida de la reacción en contra de los planteamientos formalistas del ballet tradicional.

Las danza social, que comprende desde las danzas de salón como el fox-trot, el vals, el tango, la rumba, entre otros, hasta las danzas más modernas tipo rock-and-roll o incluso la danza de las discotecas.

La danza del musical, de origen americano formada de una manera híbrida por la danza moderna de jazz, el ballet, el claqué e incluso la danza étnica.

La danza recreativa, donde se incluye, según Kraus, aquellas danzas de carácter folclórico, bailadas de forma mayoritaria y que representan una herencia cultural.

La danza étnica, unida a tradiciones de un determinado pueblo o cultura con una clara simbología religiosa y social, se diferencia de la danza folclórica por ser más un espectáculo dirigido a un público que un entretenimiento popular.

4.3.3. Las formas de la danza según García Ruso

Para García Ruso ⁽¹⁶⁸⁾, las clasificaciones de las formas de la danza, a lo largo de la historia, guardan una notable similitud. Presenta una clasificación adaptada a partir de los programas de estudio del Ministerio de Educación de Québec de 1981:

Danza primitiva, relacionada con lo cotidiano, con la magia, con los rituales, las conexiones con los dioses y la naturaleza. Utiliza movimientos naturales, repetitivos y sucesivos, siendo la participación mayoritariamente masculina.

Danza clásica, referida normalmente a lo irreal e imaginario, con un estilo singular basado en una codificación de los movimientos de máxima amplitud articular, cuerpo bien alineado y equilibrio estático y dinámico en busca de una plasticidad del movimiento, utiliza la pantomima y la representación basándose en un vocabulario técnico, específico e universal.

Danza folclórica, refleja los valores culturales de un pueblo transmitidos de generación en generación, su estructuración obedece a la manera de ser de un grupo étnico condicionado por aspectos como la geografía, la historia, el clima o la cultura.

Danza contemporánea, nacida como reacción contra el formulismo y artificio del ballet. El movimiento obedece a una lógica emocional buscando la plasticidad, la naturalidad y la sensación corporal partiendo del centro del cuerpo. Su técnica surge de la respiración y la relajación, utilizando el efecto de la fuerza de gravedad. Presenta un vocabulario técnico diferente según las escuelas y ofrece un contenido de comunicación y expresión esencialmente filosófico y psicológico.

Danza social, se encuadra dentro de las danzas de ocio, son esencialmente danzas de parejas, ha tenido una evolución en el tiempo adaptándose a la música de cada época y presentando una gran diversidad de categorías.

Danza jazz, enraizada en las danzas primitivas africanas, su movimiento y su ritmo en interacción con la cultura Norte-Americana. Surgió en Estados Unidos de América a finales del siglo XIX, alcanzando su auge a lo largo del siglo XX. Inicialmente de tipo folclórico ha pasado a desarrollar una técnica y características propias dentro de sus diferentes estilos (danza jazz americana, modern jazz o rock-jazz).

4.3.4. Las formas de la danza según Adshead y Hodgens

En la búsqueda y comprensión de las diferentes formas que la danza puede adquirir, parecen tener una gran importancia el modo en que los diferentes componentes de dicha danza se relacionan entre sí. Adshead (169), piensa que estas relaciones entre los

componentes de una danza son las que confieren una estructura, de tal manera que el movimiento y los demás elementos visuales y acústicos se manipulan de manera especial para crear una forma. Muchas de las unidades básicas de un estilo de danza contienen nociones de forma en la medida en que pertenecen a grupos de elementos que crean conjuntos concretos o diseños de desplazamiento sobre el suelo.

Hodgens (170), coincide en otorgar relevancia a la selección y organización de los componentes de una danza a la hora de especificar sus posibles formas, pero además, identifica otros conceptos generales que sirven para la interpretación de una determinada danza: el trasfondo sociocultural, el contexto, los géneros y estilos y la temática. Para esta autora, la comprensión de la danza no se limita a la distinción de sus componentes y formas perceptibles sino que debe abarcar también su significado y valor, es decir, la capacidad de interpretar en rasgos particulares y perceptibles, así como la capacidad de valorar aquello que se percibe.

Las diferentes danzas son productos sociales y culturales creados y percibidos de acuerdo a convenciones y tradiciones de una época y lugar determinados, estos aspectos se reflejan en la danza. Pasemos a presentar los conceptos generales de la interpretación de una danza según Hodgens (171).

El trasfondo sociocultural, de una danza marca su forma, sus movimientos se nutren directamente de la vida cotidiana, el tipo de movimientos, expresión y comunicación empleados por una comunidad determina en parte el significado de su danza, su creación y percepción se realiza según las tradiciones y convenciones existentes entre grupos de personas.

El contexto, o los diferentes contextos que pueden darse en una determinada sociedad o cultura determina en gran medida el tipo y método de interpretación de una danza. En función de la mezcla social y cultural de algunas poblaciones, surgen variedad de prácticas y formas de entender el arte; estos factores producen opiniones y convenciones diferentes sobre el arte en general y sobre sus formas y estilos particulares.

La danza en tanto que producto artístico se vera influida por este contexto artístico general. Dentro de un grupo dado de gente puede haber formas de danza religiosa, ritual o social cada una asociada con ciertas creencias y sistemas particulares. Dentro de cada forma pueden darse grupos de danzas que muestran rasgos parecidos y que podrían agruparse bajo la designación de géneros y estilos. Dentro de cada contexto las danzas pueden tener propósitos específicos, estos propósitos junto con los contextos determinan o influyen sobre la técnica y el contenido de la creación, la recreación o la interpretación de una danza. También existen ejemplos de danzas que pese a existir dentro de un determinado contexto, dependen de otro para una interpretación adecuada; por ejemplo, hay danzas en el contexto del arte cuyo origen es social o ritual o formas sociales de danza cuyo origen es religioso.

La clasificación de la danza en géneros y estilos está directamente relacionado con el trasfondo sociocultural y con el contexto. Para Hodgens, los géneros son “cristalizaciones” de conocimientos, creencias, ideas, técnicas, preferencias o valores específicos en torno a las cuáles han surgido tradiciones y convenciones particulares para la producción y la recepción de la danza. Dentro de la amplia categorización de

un género es posible trazar ciertas distinciones entre grupos constituyentes e identificarlos como estilos particulares. Pone el ejemplo del ballet como género de danza que puede ser de estilo preromántico, romántico, clásico o moderno; éstos conformaría una serie de estilos generales. Dentro de un mismo género y estilo general pueden darse estilos específicos relacionados con el país o región de origen, los individuos, la familia, la comunidad o la compañía que los interpreta. Así pues, los géneros de danza son grupos diferenciados de danzas que comparten ciertas características. El carácter distintivo de cada género lo marcan las semejanzas entre las danzas que lo componen, la selección de sus componentes y el tipo y organización de las secuencias de movimiento. La diferenciación entre los géneros no se basa en los componentes de sus danzas sino en las ideas y valores asociados con el estilo de vida de la sociedad y la cultura en la que se sitúa cada danza (en el contexto de arte, la religión, la vida social, etc.).

Los coreógrafos tienen también su propio estilo particular, estilo que puede evolucionar y cambiar a lo largo del tiempo. Este estilo es reconocible como una forma característica de proceder, una aportación importante, identificable y diferenciada del género y estilo general dentro del cuál se sitúa. Esto se observa claramente en la gran diversidad de estilos que se encuadran dentro de la danza contemporánea y que son conocidos particularmente por el nombre del artista o coreógrafo creador.

Cada bailarín o interprete tiene también un estilo peculiar debido a sus características físicas y de movimiento, a sus habilidades físicas, técnicas e interpretativas. Por último las compañías también suelen tener un estilo peculiar.

En definitiva, los géneros y estilos son selecciones y organizaciones de los componentes básicos de la danza, así como de sus interrelaciones; están guiadas por ciertas convenciones y tradiciones derivadas de fenómenos sociales y culturales, los cuales es necesario tener en cuenta a la hora de definir e interpretar su forma.

La temática de una determinada danza es aquello en torno a lo cual se crea y desarrolla, la idea que subyace y que de una manera más narrativa o más abstracta se cuenta. Se puede llegar a la comprensión de lo que se pretende contar mediante la observación del tema de referencia. Hodgens pone el ejemplo de algunos bailes del Estilo Noble francés (danza cortesana y escénica del siglo XVIII vinculada a la corte de Luis XIV, 1700-1735) en los que existe una temática obvia, referida a un acontecimiento mitológico o heroico, danzas creadas como espectáculos suntuosos, diseñados para reflejar y formalizar las pautas establecidas por la jerarquía social vigente. En algunas danzas, no es fácil determinar la temática ya que su contenido surge de la agrupación de secuencias de movimiento propio de un estilo.

Queda por tanto evidenciada la multiformidad de la danza, existe un extenso número de tipos de danza clasificadas también en función de variados factores, procedencia, agrupaciones, formas imitativas o no imitativas, temáticas, contextos, etc.

Cada danza responde a una determinada visión del mundo, a una particular motivación y necesidad, cada danza por diferente que sea es una manifestación individual y colectiva de la propia vitalidad humana.

4.4. LA DANZA EN EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

En el presente apartado pretendemos reunir información sobre la presencia de la danza en algunos de los discursos de vocación pedagógica o formativa, siguiendo una línea de evolución histórica. Somos conscientes de la posibilidad de que algunos de los planteamientos pedagógicos expuestos no puedan ser contrastados con su posterior puesta en práctica por falta de datos confirmatorios. En todo caso quedará por lo menos la muestra de la intención pedagógica de tales planteamientos.

Tendremos en cuenta también la variabilidad histórica que ha podido tener el concepto de educación, y el hecho de que los estudios que se han realizado sobre la presencia de las actividades físicas en las diferentes civilizaciones no nos dan pruebas completas de su verdadera incidencia, habiendo llegado en muchos casos a conclusiones basadas en juicios deductivos.

Aún siendo conscientes de las posibles imprecisiones, los datos que vayan apareciendo nos darán una buena perspectiva histórica del uso pedagógico de la danza y serán, sin duda, de gran ayuda a la hora de elaborar las conclusiones de la presente tesis.

4.4.1. Prehistoria

Según señalan Van Dalen, Mitchell y Bennett (172), la danza tuvo un lugar muy destacado en la prehistoria. Su presencia se extendió a actividades de tipo religioso, social, recreacional y, por supuesto, formativo.

Además de la educación proveniente del entorno familiar, que era donde se centraba principalmente, los únicos niveles de educación organizada se establecían a través de los ritos de iniciación o de la pubertad. Estos ritos, dirigidos por curanderos y sacerdotes, suponían una verdadera prueba para verificar la calidad de la educación primitiva. Estaban pensadas para dejar grabado en el joven las responsabilidades que iba a asumir como adulto y para integrarlo dentro del grupo, de tal manera que constituían un método educativo eficaz. En ellas se aunaban el atractivo emocional, la satisfacción de lo acabado y el estímulo de la competición.

Las formas coreográficas impregnaban estos ritos primitivos. Estas danzas ceremoniales se empleaban para informar sobre las tradiciones y la religión de la tribu, provocaban fuertes reacciones emocionales y dejaban grabado en los jóvenes la importancia del motivo celebrado. Sachs comenta también el importantísimo papel que la danza ha jugado en todos los ritos de iniciación de los pueblos primitivos, y cómo tales ritos buscaban la instrucción de los jóvenes (173).

En cuanto a los objetivos de la educación física, según Van Dalen y Bennett (174), los juegos y danzas de tipo dramático eran utilizadas para realzar el fervor religioso y la influencia de los dioses, para impartir información sobre las tradiciones tribales y los héroes culturales, para construir un frenesí que intensificaba el coraje y el espíritu marcial, para desarrollar la fidelidad a la tribu y para crear un clima emocional favorable para adoctrinar a la juventud en las formas tradicionales de la tribu.

La danza era además, un medio de comunicación con los dioses y un medio para influir sobre lo invisible. Fue en sus inicios una forma de rezar aunque posteriormente también fue una forma de socialización y de recreación.

El programa de educación física no terminaba con las ceremonias de iniciación. Los adultos continuaban participando en danzas, juegos y actividades a lo largo de toda su vida. Las danzas y las ceremonias eran practicadas antes y después de las batallas, al sembrar y al cosechar, en los nacimientos, en la pubertad, en las bodas y por supuesto también en los funerales. Algunas de ellas eran simples eventos pero otras eran complicadas ceremonias que requerían de una elaborada preparación física.

Carl Diem (175), también se refiere a la presencia de la danza en la mayor parte de los pueblos primitivos, danza fundamentalmente de tipo ritual. Enlazando con su teoría del origen cáltico del gesto en general, en la que se incluyen las primeras formas deportivas, la danza participa de este origen como expresión espontánea de lo festivo y acto de comunión corporal y espiritual.

La danza es comunicación del ser humano con el ser humano y del ser humano con los dioses. Es un agente socializador para la comunidad primitiva. Y es un factor de conocimiento profundo, según se expresa el autor al referirse a las danzas: *"...indicaban el poder anímico, estimulante, conjuratorio, del movimiento, que abre al ser humano a ideas más profundas, de más amplia extensión, acercándole a los poderes supremos, no por medio de raciocinios lógicos, sino como iluminación interior por las acciones simbólicas y las ceremonias, representaciones de una concepción del mundo míticamente establecida."* (176).

Para algunos autores como Lukas o Eichel partidarios de las teorías que unen el nacimiento de los ejercicios físicos con la producción, la danza y las ceremonias mágicas, como primeras ejecuciones corporales documentadas por descubrimientos arqueológicos, no se realizaban por puro placer del movimiento sino que fueron instrumentos al servicio de una mejora en el rendimiento de la caza y del dominio del ser humano sobre la naturaleza (177).

Deduce Eichel los inicios de una educación corporal consciente entre las tribus de agricultores y ganaderos. Una educación corporal dirigida hacia tareas productivas como la caza, la fecundidad o la guerra, aspectos en los que la danza aparece como instrumento de formación. Pone el ejemplo de la función de la danza guerrera que no se reducía a desarrollar cualidades y aptitudes para el combate mediante una imitación de la guerra, sino que también servía para movilizar soldados y organizar tropas.

En relación con los comienzos de la acción pedagógica de las sociedades primitivas y basándose en materiales etnográficos, Lukas (178), deduce la importancia del fortalecimiento físico, así como la necesidad de insertar al joven en la comunidad adaptándose a ella y continuándola. Tal necesidad queda patente desde el principio en las ceremonias de fiesta de la tribu, estando la danza muy presente como un ejercicio corporal utilizado en este sentido.

4.4.2. Antiguas culturas no occidentales

Egipto.

Para la antigua civilización egipcia, la danza parece haber suscitado bastante interés, según se interpreta a partir de algunas pinturas, relieves y mosaicos encontrados. Según Bourcier (179), los documentos iconográficos encontrados acerca de la danza en Egipto son numerosos, pero su dispersión a través de los monumentos egipcios y en los museos y su escasa difusión en publicaciones, son un obstáculo para la comprensión del mundo de la danza egipcia. En todo caso, parece claro que los antiguos egipcios practicaron la danza muy frecuentemente, en un primer momento la danza sagrada, más tarde la litúrgica (especialmente la litúrgica funeraria) y finalmente la danza como mera diversión.

Según Salazar (180), la perfección técnica de la plástica egipcia y la alta civilización que revelan sus pinturas y sus objetos de muy variada índole, en los que la danza está presente, indican que ésta era una forma de arte escrupulosamente codificado y metodizado tanto técnicamente como socialmente.

Sobre la formación corporal y sobre el papel de la danza en ésta no existen muchos datos según se expresan Van Dalen y Bennett (181), probablemente existieran escuelas de danza o algún sistema de aprendizaje de danzas para los bailarines y las bailarinas de los templos. La clase guerrera era formada con rigurosos ejercicios militares, juegos y deportes, practicando también la lucha y las danzas guerreras. Las clases reales sólo tomaban parte en tranquilas danzas religiosas, dejando las danzas tradicionales y acrobáticas y obscenas a la gente común o a los profesionales; la danza profesional era altamente apreciada, atrayendo tanto a hombres como a mujeres.

Sobre la formación en danza, Diem (182), cree que sí existían cursos de danza o un sistema de preparación para bailarines. Tal afirmación está basada en la imagen que aparece en la tumba Chati 17 de Beni Hassan. Donde se aprecian los recursos de las danzas de expresión, imitativas, por parejas, por grupos, de guerra, dramáticas, líricas grotescas y por supuesto las religiosas.

China.

Hace unos 4.000 años, la antigua civilización China no sólo generó escuelas sino que estableció un sistema de educación formal con exámenes oficiales. Tal formación podía ir dirigida tanto a los aristócratas como a la gente común (183).

Según nos exponen Van Dalen y Bennett (184), durante el reinado de la dinastía Chou (1122-249 a. de C.) existió un sistema nacional escolar altamente organizado donde se impartía, además de formación intelectual, moral y estética, educación física en la que se incluía formación sobre rituales, danza y tiro con arco. La importancia que las tradiciones y rituales tenían para la antigua civilización China, había impulsado la práctica de la danza dentro de la educación de los jóvenes. Fue una parte de la formación de la juventud acaudalada en la época feudal. La habilidad para la práctica de la danza fue considerada como un criterio para juzgar el carácter.

Según Van Dalen y Bennett, en el libro *The book of Rites*, un texto clásico donde se describe la antigua educación de chicos y chicas, se describe al menos 4 tipos de danza para ser realizada en grandes ceremonias. En este texto aparecen menciones a la danza, como por ejemplo, que a los 13 años se estudiaba música y se danzaba la danza

“Cho”; a los 15 años la danza “Siang”; a los 20 años se comenzaba el estudio de los rituales, se ejecutaba la danza de “Ta-hiac”. Los patrones motores de estas danzas contemplaban motivos religiosos, de ataque, defensivos y pantomímicos. La danza en la antigua China tuvo una gran consideración, se acuñó una filosofía en torno a la danza, en la que se daba expresión a unas nobles formas de arte, formas que pertenecían a ceremonias oficiales y que convivían con otras formas de danzas más ordinarias.

Para Bonilla (185), también existen indicios de la existencia de una escuela de música y danza para damiselas de la nobleza durante el reinado de Ming-Huang (dinastía Tang 618-907 d. de C.) donde el florecimiento de la cultura llega a su esplendor y se refleja en el refinamiento de su Corte. En esta época, no sólo los poetas famosos sino el propio emperador componían ópera cuya música y danza corría a cargo de las alumnas de la academia. En esta escuela ubicada en los jardines del palacio imperial, varias centenas de jóvenes escogidas recibían una educación esmerada, no solamente en danza sino también en poesía y en el profundo conocimiento de los mitos y leyendas religiosas históricas fundamentales para la interpretación de los ballets de la Corte. Estas jóvenes bailarinas, por su esmerada formación y diálogo inteligente y sin menoscabo de su honestidad, llegaron a convertirse en las camaradas preferidas de los intelectuales en las tertulias entre las celebridades de la Corte.

Antigua cultura hebrea.

Sobre la presencia de la danza en la cultura hebrea solo existen testimonios escritos, la prohibición religiosa de representar seres vivos ha provocado una ausencia de documentación iconográfica. Aún así, Bourcier (186), se refiere a algunas alusiones a la

danza en la Biblia, especialmente en los *Salmos* y en el *Exodo* XV y en el XXXII. Destaca la famosa Danza de David casi desnudo delante de Arca al volver a Jerusalén.

La danza hebrea sorprende por su carácter paralitúrgico, no hallándose incluida en los rituales de las celebraciones, sin embargo, siempre aparece en un contexto religioso. Este carácter religioso perduró sin evolucionar en su espíritu ni en sus formas, el pueblo hebreo es el único que no transformó su danza en arte.

Según Van Dalen y Bennett (187), la formación de la juventud hebrea estuvo marcada por una fuerte tradición religiosa y una gran identidad nacional. Promocionó especialmente la formación militar y las tradiciones civiles y religiosas presentes en los dos grandes libros *Torah* y *Talmud*. La danza y otras prácticas de carácter higiénico tenían una orientación religiosa, era una forma de adoración, de comunicación con Dios y una forma de celebración. El curriculum hebreo buscaba fundamentalmente una instrucción en la historia, leyes, literatura y ceremonias judías. La lectura, la escritura, la música y la danza formaban parte de esa instrucción.

4.4.3. Grecia

En el amplio periodo de la antigua civilización griega, el ideal educativo tuvo una clara evolución, sin embargo, existe, según Marrou (188) una constante que se mantuvo desde los inicios teniendo un alcance permanente; esta constante es el ideal ético caballeresco reflejado en el pensamiento homérico. Este ideal, condensado en el concepto de “areté” que, tal como fue expuesto anteriormente, comprendía la virtud de la persona como expresión del más alto ideal caballeresco mezcla de conducta selecta cortesana y heroísmo guerrero, impregnó la educación en la antigua civilización griega. En las obras

literarias la Odisea y la Ilíada, considerados como textos básicos para entender la educación de la época homérica (189), queda patente la presencia de la danza, tanto en momentos festivos cotidianos como en las ceremonias en honor a los caballeros y a sus hazañas (190).

La danza no parece que fuera un mero entretenimiento sino que, a juicio de Marrou (191), formaba parte de la técnica educativa dentro de las artes musicales (canto, lira y danza). Precisamente en un fragmento de la Ilíada (192) se alaba la habilidad del heroico guerrero Meriones al esquivar unos ataques gracias a su preparación como buen bailarín.

Durante el periodo de florecimiento de Esparta como estado guerrero, el ideal individual fue sustituido por el ideal colectivo, la consagración del estado como cuadro fundamental de la vida y el desarrollo espiritual. En este marco, la educación se tornó fundamentalmente militar, la formación del ciudadano no era ya una educación del caballero sino del soldado. Pero no debe pensarse que tal formación era exclusivamente dirigida al aprendizaje del oficio militar ya que la presencia de la educación intelectual, aunque más restringida, se mantuvo, quedando representada fundamentalmente por la música que por medio de la danza se vinculaba con la gimnasia y por medio del canto se vinculaba con la poesía (193).

En la educación espartana, incluso las expresiones corporales estéticas como el caso de la danza fueron dirigidas a fines militares más que a la creación de la belleza y a la gracia. La danza fue valorada porque el ritmo cautivaba el espíritu militar, siendo un

estímulo perfecto para ensalzar el coraje y dar fuerza para persistir en las ideas del honor y el valor (194).

Según Van Dalen y Bennett (195), dentro de la severa y recia educación espartana, la danza jugó un importante papel, siendo entendida de una manera más seria que en otras culturas. Destacan una serie de danzas institucionalizadas como la danza “hormos” en honor a la diosa Diana. La danza religiosa “crayatis”, interpretada delante del altar de Diana y asociada originariamente a las bodas o la danza “bibasis”. Muchas de las actividades rítmicas espartanas incorporaban actuaciones gimnásticas, marchas o maniobras militares. La ley griega recomendaba la danza a los guerreros, estas danzas les procuraban una fuerte preparación física ya que eran interpretadas con la armadura completa convirtiéndose en un ejercicio muscular extenuante. La danza también servía para unificar las tropas, unidad militar respecto a todos los movimientos de ataque y defensa. Las danzas más extendidas militarmente fueron las danzas “pírricas”. Los chicos comenzaban su estudio a la edad de 5 años. En estas danzas los jóvenes desnudos armados con espadas y escudos realizaban movimientos rítmicos imitando las maniobras individuales y grupales de combate.

La aportación educativa de la danza también queda patente en su vinculación con las representaciones corales. Sobre los llamados “coros” o representaciones públicas donde se exponían actuaciones de poesía, canto y danza, nos dice Jaeger: *“El coro fue la alta escuela de la antigua Grecia mucho antes de que hubiera maestros que enseñaran la poesía. Y su acción debió de ser mucho más profunda que la de la enseñanza puramente intelectual.”* (196).

Marcado por la búsqueda del ideal “lo bueno y lo bello” (kalakogathía), la civilización ateniense equilibra la educación espiritual y la educación corporal. Según Van Dalen y Bennett (197), los griegos dieron a la educación física una respetabilidad que hasta ahora no había tenido, asociando las prácticas corporales con la filosofía, la música, la literatura, la pintura y particularmente con la escultura. Su visión sobre los ideales estéticos, su gimnasia educativa, los deportes de competición, la danza y los juegos, tuvieron una decisiva contribución sobre civilizaciones futuras. Los equilibrados programas de educación física fueron armonizados con otros aspectos de la educación, teniendo como objetivos más allá del mero desarrollo corporal, el entrenamiento moral la autodisciplina, el valor, la humildad, la determinación y la deportividad.

Existían dos escuelas elementales privadas, la *palestra*, donde realizaban ejercicios corporales y la *didascalium*, escuela de música donde se impartían clases de literatura, música y aritmética. En la palestra, los jóvenes entre 7 y 12 años realizaban actividades físicas y deportivas, prestándose mucha atención a la buena postura. Recibían formación en gestos preparativos para la danza o el boxeo además de realizar actividades como las carreras, los saltos, subir y bajar cuerda, juegos de balón y lanzamientos.

Para estos autores queda claro que la danza fue parte importante de los programas de educación física ateniense. Su importancia radica en la presencia de ésta en la vida cotidiana, cada evento familiar o social, cada celebración, especialmente las religiosas en honor a dioses como Apolo o Afrodita, incluían a la danza. No hay que olvidar las danzas guerreras que siguieron practicándose, así como la danza dentro de las actividades dramáticas.

Por todo esto, para Van Dalen y Bennett, la danza jugó un importante papel en el sistema educativo Ateniense, siendo el punto de contacto entre la educación corporal e intelectual. No suponía tan solo una actividad física sino un acto creativo de expresión emocional, espiritual e intelectual.

Especial mención vamos a dar al pensamiento de Platón con respecto a la danza y concretamente a su concepción educativa. En su intento por formar ciudadanos, gobernantes y guardianes, Platón se afanó en desterrar la maldad, el desenfreno, la falta de gracia y la grosería, siendo la belleza y la gracia unos de los pilares básicos sobre los que descansó su concepción educativa (198).

Según Platón la educación es la adquisición de la virtud completa. Esta virtud se consigue al armonizarse la razón y los sentimientos tales como el placer, el amor, la amistad, la tristeza y el odio. A través de la educación se enseñará a amar lo que hay que amar y a odiar lo que hay que odiar (199)

Aunque aparecen menciones a la educación en otras obras, es en La República donde se refiere a ésta con mayor extensión. La educación del cuerpo vendrá por parte de la gimnasia y la educación del alma por parte de la música (200). Sin embargo, más adelante, hace más hincapié en la formación del alma que en la del cuerpo cuando dice que los dioses otorgaron a los ser humanos esas dos artes, la música y la gimnasia para que armonicen mutuamente en el alma, siendo perfecto aquel ser humano que sepa armonizar en su justa medida la gimnasia y la música (201).

Debemos considerar la presencia de la danza cuando habla Platón de la música y de la gimnasia. En su pensamiento, la danza está presente en el amplio concepto de música o “arte musical” a través de su vinculación con el canto coral (arte coral). Estos pasajes del libro Las Leyes, o de la Justicia son reveladores: *“El arte coral tomado en su conjunto decíamos que era para nosotros el conjunto de la educación; por una parte estaban los ritmos y las melodías, que constituyen el elemento vocal”. ... “Por otra parte, vimos que el movimiento vocal tenía de común con el movimiento de la voz el ritmo, pero que tenía como cosa propia los ademanes y actitudes, mientras que lo que caracteriza al movimiento de la voz es la melodía”. ... “Ahora bien: cuando la voz llega al alma, entonces, me parece, se da la formación de la virtud a la que hemos dado el nombre de música”. ... “En cuanto a aquellos movimientos del cuerpo que hemos denominado danza de diversión, si se los regulariza de forma que procuren la virtud del cuerpo, la educación racional de éste para conseguir el resultado análogo, lo vamos a llamar gimnástica”. ... “El hombre, decíamos adquiere un sentido del ritmo que le hace crear la danza, y cuando el canto sugiere y despierta el ritmo, la unión de estos dos elementos da lugar al arte coral y sus fiestas”.* (202)

Mas adelante, en el libro séptimo, se refiere Platón a la danza dentro de la gimnástica: *La instrucción que hay que dar es doble, por así decirlo: debe formar el cuerpo por medio de la gimnasia, y el alma por medio de la música. Ahora bien: la gimnástica misma tiene dos partes definidas: la danza y la lucha. A su vez la danza o bien imita las palabras de la Musa y procura expresar fielmente lo que ellas tienen de noble y libre, o bien tiende a conservar el vigor, la agilidad y la belleza en los miembros y en las demás partes del cuerpo, dándoles el grado de flexibilidad o extensión deseado, moviéndolos según el ritmo que es propio de cada uno y que se reparte en toda la danza*

infundiéndose exactamente en ella. (203). En este fragmento queda expuesto el valor educativo que otorga Platón a la danza. En primer lugar su posibilidad expresiva e imitativa, dejando claro que deberá imitarse aquello “noble y libre”. En segundo lugar su valor formador de la armonía y belleza corporal así como de su vigor y elasticidad.

Su intervención es tal que pretende establecer una regularización de las danzas para decidir cuáles son convenientes y cuáles no lo son para la educación de los jóvenes. Propone dar carácter sagrado a las danzas y al igual que con la música y con los poemas reglamentarlos para que se atengan a lo legal, justo, bello o bueno. Refiriéndose a esta idea: “*Respecto de los coros, hemos dicho ya qué cualidades han de tener los que se escojan y de qué manera hay que retocarlos antes de consagrarlos*”. (204).

Platón se refiere en múltiples ocasiones a los conceptos de ritmo y armonía; conceptos que no solamente están inmersos en el llamado arte musical sino que, según Jaeger (205), tuvieron una gran influencia general en la cultura griega. La armonía expresa la relación de las partes con el todo, la bella concordancia de los elementos propios, por ejemplo, de la música, la arquitectura, la retórica, la religión, o la ética (206). Inseparable de armonía, el ritmo, o lo que es lo mismo, el orden de los movimientos a los cuáles se les otorga un potencial expresivo determinado (207).

La educación descansa especialmente en la música, nos dice Platón, precisamente por que el ritmo y la armonía, que le son consustanciales, se introducen en lo más íntimo del alma, haciéndose fuerte en ella y proveyéndole de gracia (208). Pero la educación en la música ha de venir completada, como ya dijimos, con la educación en la gimnasia.

Precisamente de la justa mezcla entre estas dos artes surge el ser humano armoniosamente formado (209).

Sobre la unión de la música y la gimnasia en el pensamiento de Platón se refiere Jaeger cuando dice: *"Sin duda, Platón concebía la cultura música y gimnástica como una unidad orgánica establecida por la tradición histórica y justificada por fundamentos de razón, y no quería interrumpirla con nada que no formase estrictamente parte de ella. Ya al tratar de la paideia gimnástico-música se esforzaba en establecer una armonía superior del espíritu entre estas dos formas de la cultura helénica, la del alma y la del cuerpo distintos por naturaleza."* (210).

Continuando con este análisis, el autor recuerda que, en Grecia hasta ese momento, la relación entre la educación gimnástico-música y la educación guerrera (de los guardianes), no se había conseguido combinar ni entremezclarse de una manera plena. En Esparta la disciplina militar predominaba sobre las demás y en Atenas la educación militar de los efebos, con una duración de dos años, llegaba después de la cultura música y de la cultura gimnástica. Sin embargo, Platón tiende a hacer confluir en el sistema educativo de los guerreros estas dos corrientes de la educación tradicional (211).

Por último quisiéramos referirnos a la clasificación de las danzas que describe Platón en su libro de Las Leyes (212). Distingue el autor entre dos clases fundamentales de danzas:

1) las danzas serias y 2) las danzas frívolas.

Las **danzas frívolas** tienden a imitar los movimientos de los cuerpos feos. Son aquellas danzas o bien de tipo báquico que usan personas en estado de embriaguez, o bien aquellas otras en las que se festejan ciertas purificaciones o iniciaciones.

Las **danzas serias** son aquellas que imitan lo más noble de los movimientos de los cuerpos bellos. Estas pueden subdividirse en danzas guerreras o pírricas y danzas pacíficas. Las danzas guerreras o pírricas son aquellas en las que con movimientos violentos, se entrelazan los cuerpos bellos animados por una "alma varonil". En estas danzas pueden darse dos tipos de actitudes o movimientos, los movimientos de ataque donde se imitan el tiro con arco, jabalina y otros golpes y los movimientos de defensa que son movimientos que imitan acciones para evitar todos los golpes. Las danzas pacíficas incluyen movimientos que honran a los dioses e inspiran sentimientos de bienestar, son movimientos de un alma comedida en la prosperidad y los placeres moderados. A este tipo de danzas las denominó "danzas enmelías".

Nos gustaría resaltar también un aspecto que nos parece importante, es la relación entre las artes musicales y la enseñanza de las matemáticas. Según Marrou (213), el doble sentido del vocablo *música* tan pronto designa en la antigüedad el arte musical como la ciencia matemática de los intervalos y los ritmos. Jaeger (214), también destaca esta relación cuando nos dice: "*La conexión de la música con la matemática establecida por Pitágoras fue, desde aquel momento, una adquisición definitiva del espíritu griego.*" . Esta conexión implica, según Jaeger, que la teoría filosófica sobre la acción educadora de la música había de proceder de la consideración de las leyes numéricas del mundo sonoro. De esta unión surgirían las ideas pedagógicas más fecundas y de mayor influencia entre los griegos.

A medida que se avanzaba en el periodo helénico, la presencia de la danza así como la de todo el arte musical en su conjunto, incluso la gimnasia, fueron perdiendo importancia en el ámbito educativo según indica Marrou (215). Aunque se mantenía su presencia dentro de la cultura, esta presencia era más en el plano profesional. Los profesionales suscitaban unos sentimientos encontrados ya que por un lado, se les reconocía y admiraba por su talento, retribuyéndoles con generosidad pero, a su vez, se les desdeñaba y se les alejaba del círculo de la gente culta. Desde Homero a Platón, la danza se relacionó con la más vieja tradición aristocrática, en la época arcaica y hasta el siglo V se mantiene un equilibrio perfecto entre el arte musical, la cultura y la educación, pero la evolución de las costumbres tiende a alejarlas de la cultura liberal.

Marrou cree que las artes musicales, así como la gimnasia, no supieron adaptarse a la evolución de la conciencia pedagógica. Tan sólo aparece un intento de evolución en la obra de Aristóteles, el cuál en el libro séptimo de su obra *Política*, reflexiona sobre su papel educativo, concluyendo la idoneidad de incluirse en la educación de los jóvenes porque proporciona alegría, contribuye a la diversión y cultiva la inteligencia, incita a la virtud contribuyendo a la formación del carácter del alma y a su purificación, además provoca recreo y descanso siendo estos aspectos de gran importancia en la educación del ocio de los futuros ciudadanos (216).

Aristóteles propone la separación de las artes musicales y de la gimnasia del profesionalismo, rechazando la instrucción técnica u orientada hacia las competiciones (217).

En definitiva parece que tanto la gimnasia como la danza inmersa en las artes musicales tan características en la educación de la época arcaica, fueron perdiendo peso en la educación helenística.

4.4.4. Roma

En la antigua Roma, según indica Friedlaender (218), los espectáculos en general eran altamente apreciados tanto por el pueblo como por los gobernantes. Aunque en algunos casos podían parecer perniciosas para la moral, eran actividades que se asimilaban ya en el claustro materno, se seguían con pasión entre hombres y mujeres, e incluso algunos gobernantes gustaban de actuar públicamente en el teatro, en la arena o en las carreras y distinguirse en las artes de la escena, de la danza y de la música.

Aunque el teatro despertaba menos interés que el circo o el anfiteatro, las representaciones teatrales continuaron vigentes entre el pueblo romano, siendo la música y la danza partes esenciales de las mismas, llegando incluso a ser más atractivas que el propio aspecto dramático (219).

En época de Augusto (año 22 a. C.) un nuevo arte teatral surge con fuerza. Circunscrito dentro del teatro trágico, combinaba los mudos y expresivos solos de danza con canciones corales y acompañamiento de orquesta. Estos dramas coreográficos eran redactados por prestigiosos poetas, representándose por medio de movimientos, no las palabras sino el sentido del texto. Estas danzas pantomímicas eran de gran aceptación entre el pueblo y aunque eran tachadas de inmorales y corruptas, siguieron celebrándose. Los comediantes y pantomimos llegaron a despertar una gran

admiración y envidia tanto por parte del pueblo como por parte de las personas de alto rango social (220).

Precisamente la influencia cada vez mayor de la cultura y costumbres griegas hizo que se fuera ampliando el margen de tolerancia hacia la danza, el canto y la música. Es de destacar el funcionamiento de escuelas de danza y de canto en Roma a las que asistían muchachos de ambos sexos de las buenas familias romanas, incluso de algunas de las más prestigiosas. Desde el comienzo del imperio, no sólo figura la teoría de la música con carácter general entre los temas de enseñanza superior, sino que además era muy común iniciar a los muchachos en las artes musicales (221).

Marrou se refiere también a la influencia de la educación griega en la educación romana. Aún existiendo en Roma una particular y original tradición pedagógica, ésta evolucionó y se vio conducida a adoptar las formas y los métodos de la educación griega (222). Según Marrou, las artes musicales sufrieron una crítica atenuada tachadas como deshonestas e impúdicas, aún así, fueron integradas en la cultura como uno de los elementos de lujo y de vida elegante en su versión de espectáculo y aunque sufrieron un abandono en la educación liberal, nunca la llegaron a abandonar del todo (223).

Mención expresa debemos de realizar sobre **Luciano de Samosata**, escritor griego nacido en el siglo II, quien tuvo una cierta influencia y notoriedad durante el mandato de Trajano al nombrarle secretario del nuevo prefecto para Egipto. Luciano se refiere en exclusividad a la danza en uno de sus escritos titulado *La danza*. Este texto, planteado en forma de diálogo entre Lycinius y Cratón, es un verdadero alegato en

favor de la danza, defendiéndola efusivamente de aquellos que ven en ella una actividad frívola y viciosa.

Se refiere Luciano de manera extensa al origen de la danza, a sus inicios ancestrales y a su presencia en la mayoría de los pueblos y las culturas precedentes. Comenta el apoyo de ilustres personajes como Homero, Platón o Séneca. Explica las variadas formas que la danza puede adquirir, haciéndose eco de aquellas más extendidas en la sociedad romana como es el caso de la danza de los sacerdotes *salios* en honor al dios Marte o las famosas y populistas danzas pantomímicas como las de Batilo y Pilades.

Sin duda lo más destacable en el texto de Luciano desde la perspectiva de nuestro trabajo es su visión con respecto a las utilidades de la danza, destacando entre ellas su utilidad para enseñar y formar. En forma de reto y dejando implícita su idea, le pregunta Lycinius a Cretón: “*¿Quieres que te dé a conocer en qué puede ser honesta la danza y en qué puede ser, no sólo agradable, sino verdaderamente útil para los espectadores? ¿Quieres que te demuestre cómo nos forma, lo que nos enseña, de qué modo su ritmo arregla el alma de los que la ven, la ejercita con agradables espectáculos y la ocupa con excelentes conciertos, descubriéndonos además las relaciones que existen entre la belleza del alma y la del cuerpo?*.” (224).

Para Luciano la danza es un arte-ciencia que aúna la utilidad y el agrado, es el complemento de las demás ciencias, de la música, del ritmo, de la geometría, de la filosofía, de la física y de la moral, coincidiendo con la retórica y teniendo afinidad con la pintura y la escultura.

Es útil para el cuerpo y para el alma, tanto de quien la practica como de quien la ve. Desde el punto de vista del practicante, la danza es un excelente ejercicio, sus movimientos son considerados como higiénicos para quien los realiza “...es el más bello y el más honesto de los ejercicios” comenta. Procura ligereza y flexibilidad, enseña a cambiar de actitud fácilmente y procura fuerza, agudiza las facultades del alma. Permite cultivar la memoria ya que el bailarín debe conocer fielmente los pasajes históricos que ha de representar. Su carácter expresivo le confiere al bailarín unas cualidades excepcionales para imitar, demostrar y enunciar los pensamientos y exponer con claridad las cosas más oscuras. Sirviendo incluso como vehículo para la comunicación entre gentes con idiomas diferentes.

Desde el punto de vista del espectador, la danza es instructiva ya que instruye en los hechos históricos, da lecciones de moral y dulcifica los sentimientos que pueden atormentar al ser humano. Al representar los propios sentimientos del espectador, le ayuda a conocerse a sí mismo, enseñándole lo que debe o no debe hacer, haciéndole conocer aquello que antes ignoraba (225).

4.4.5. Edad Media

Durante el largo periodo medieval, destacamos dos aspectos relevantes en relación con el presupuesto de nuestro trabajo; por un lado la creciente influencia de la Iglesia en los diferentes aspectos de la vida social, entre ellos la educación; por otro lado, el empeño de la Iglesia por desterrar y condenar las actividades de tipo pagano entre las que se incluía la danza.

Sobre la perniciosa consideración de la danza por parte de la Iglesia, podemos tener en cuenta las continuas prohibiciones conciliares de las que se hacen eco diversos autores. Bourcier (226), se refiere a la prohibición del Concilio de Vannes en el año 465, la del Concilio de Toledo del año 587, la decretal del Papa Zacarías del año 774, las condenas del Papa León V del año 847, las prohibiciones de las constituciones sinodales del Obispo de París del siglo XII, las aparecidas en el Concilio de Avignon en 1209 y de la Sorbona en 1444, y el recordatorio de insistir en estas normas por parte del Concilio de Trento en 1562.

El Padre Larramendi (227), en el siglo XVIII, en su libro *Corografía de Guipúzcoa* recopila y ordena algunos textos de los Santos Padres donde quedan patentes estas prohibiciones. Constituciones sinódicas del venerable Odón, obispo de París del año 1198; Concilio Rotomagense o de Ruán de 1231; Sínodo Bayocense o de Baieux de 1300 y Concilio Narbonense de 1551. Aclarando que tales prohibiciones eran dirigidas hacia las danzas *choreas* que eran practicadas en Iglesias, cementerios y procesiones, danzas de hombres y mujeres que podían ser provocativas e inmodestas, indecentes y ajenas a la santidad de la casa de Dios. Quedaban pues, según el padre jesuita, fuera de tales prohibiciones las danzas practicadas en Guipúzcoa como la *espata dantza*, ya que nada tenía de indecente ni turbaba los oficios religiosos.

En todo caso, de la insistencia de estas prohibiciones se podría deducir que la práctica de la danza continuó siendo intensa por parte del pueblo. De la persistencia de la práctica de la danza ante las prohibiciones eclesiásticas se hacen eco varios autores como Salazar, Bourcier, o Bonilla (228).

Bourcier (229), incluso se refiere a algunas excepciones dentro de estas prohibiciones. Según el autor, las únicas excepciones a los anatemas lanzados contra la utilización de la danza en el ritual eclesiástico se encuentran en España. Según el ritual de San Isidoro adoptado por el concilio de Toledo en el siglo VII, se ejecutaban danzas rítmicas en los oficios religiosos que se mantuvieron incluso durante la ocupación musulmana de Toledo. También se destacan las danzas ejecutadas en Valencia en los siglos XVI y XVII durante la procesión de Corpus (danzas que hoy todavía perduran), o las danzas de “*los seises*” de la Catedral de Sevilla, bailadas por niños a partir del siglo XVI en Semana Santa y en el Corpus, o la tradición ancestral en ciertas parroquias del País Vasco en la que en el oficio de Navidad un *dantzari* ejecuta una danza ritual frente al altar.

Urbeltz cree que tales prohibiciones son la causa de la escasez de textos medievales donde aparezcan pasos, músicas y dibujos coreográficos (230).

Según Marrou (231), en los siglos VI y VII se fueron conformando unas escuelas de carácter fundamentalmente práctico (aprender a leer, escribir, conocer la Biblia, algo de erudición doctrinal, canónica y litúrgica) dirigidas a la formación de monjes y clérigos. Estas escuelas se convierten en el único instrumento pedagógico, una vez que las escuelas heredadas de la antigüedad y demasiado partidarias de la tradición profana, desaparecen.

A partir del siglo VI la clientela se extendió a hijos de reyes y de altos dignatarios, se les confiaban a monasterios para su educación. Durante su formación mantenían la

condición de laicos, y cuando finalizaban sus estudios, ocupaban el rango social que les correspondía.

Van Dalen y Bennett hablan del currículum del alumno medieval en las escuelas monásticas, compuesto por el trivium (gramática, retórica y lógica) y el cuatrivium (aritmética, geometría, la astronomía y la música), quedando la educación física y la danza totalmente relegadas. La formación de la nobleza durante los siglos IX a XVI, guiado por el ideal del caballero, tenía tres pilares: instrucción para la guerra, para la religión y la galantería. En la educación del joven noble no se incluyó la danza por considerarse femenina, sin embargo, a medida que la popularidad de la danza fue incrementándose y en la medida en que la sociedad feudal fue refinándose, los hombres fueron participando progresivamente en danzas que hasta entonces eran practicadas tan sólo por damas. Esto traería como consecuencia, tal como veremos más adelante, la necesidad de saber bailar como señal de competencia social (232). Recordemos las siete artes caballerescas que conformaban la educación de la nobleza en la Edad Media, entre las que aparece el arte de saber danzar, comportarse en la mesa y conocer juegos de mesa (233).

La clara diferenciación entre la clase dominante y el pueblo se reflejaba también en las diferentes danzas de unos y de otros. Según Urbeltz (234), esta diferenciación ya se refleja en los textos de Platón y Luciano. La danza de la alta sociedad que evolucionará hacia la danza académica frente a la danza de la periferia que evolucionará en lo que hoy conocemos como folclore.

Destacaremos por último la consideración formativa que Sachs (235), otorga a esta danza del pueblo medieval. El autor dice que el hombre medieval estaba más acostumbrado a recibir mensajes nuevos y desconocidos por medio de la danza coral que por otros medios. Estas danzas eran practicadas desde pequeños y suponían la representación de ideas importantes como la muerte y el destino. Para el ser humano medieval la danza no sólo fue la exteriorización de un éxtasis de felicidad, las ideas de la penuria, de la enfermedad y de la muerte eran asumidas y aprendidas a través de la simbología de la danza. En este sentido menciona el autor las famosas danzas macabras de la muerte que tanto éxito tuvieron en la época medieval.

4.4.6. Renacimiento

En el Renacimiento se atenuó la censura religiosa hacia la danza. La danza espectáculo comenzó a ganar adeptos en las cortes. Según Salazar (236), en las pequeñas repúblicas que integraban la península italiana un tipo de aristocracia recién nacida, gente que provenía de la burguesía comerciante, se apoderó de la gobernación de los nuevos estados. La clase dominante era gente violenta pero con remansos de dulzura amenizados por la poesía, la música y la danza. Apasionados por la belleza, la sensualidad y el deseo de disfrutar de las cosas bellas. La vida se convirtió en espectáculo, las fiestas asumieron una importancia inusitada. Surgieron los entremeses, una nueva categoría de arte escénico para amenizar los interminables banquetes.

La ruptura entre las danzas del pueblo y las de la nobleza fue total. Bourcier (237), nos señala cómo las danzas como la *carola* y el *tripudium* eran danzas que podía ejecutar cualquiera, bastaba con acompañar un ritmo repetitivo. Pero los intérpretes más

refinados inventaron un nuevo modo de danzar, una danza de estructura métrica variada, la danza medida. Fue un momento importante ya que desde el instante en que se hizo necesario para el bailarín el conocimiento de unas reglas de movimientos y posiciones así como una educación del oído, así nació la danza culta.

Este aspecto es mencionado también por Urbeltz (238), destacando la creciente complejidad de las danzas de la corte y la consiguiente demanda por parte de la nobleza de maestros y coreógrafos para asegurarse la competencia en esta actividad. Surgen los maestros de danza, maestros de procedencia humilde encargados de enseñar, anotar y recoger por medio de apuntes descriptivos los pasos y las coreografías bailadas en las fiestas de las poderosas familias de las cortes italianas del Quattrocento. Maestros como **Domenico de Piacenza**, nacido en 1450, también llamado Doménico de Ferrara, quien escribió la obra *De arte saltandi et choreas ducendi*, un tratado sobre el arte de danzar y dirigir conjuntos, donde fija por escrito una tradición preexistente destinada a conseguir una armonía en el movimiento.

A este autor le seguirían otros como Maese Ambrosio de Pesaro o Guglielmi Hebreo, Cesare Negri con un nutrido grupo de discípulos diseminados por las cortes europeas como Carlo Beccaria, Alessandro Barbetta o Stefano Martinello. En la corte de los Valois, Giovanni Gallino, bailarín del rey, se convirtió en preceptor de los jóvenes nobles, ayudando a desarrollar la destreza, la gracia y la fuerza por medio de la equitación, la esgrima y la danza (239).

Según indica Bourcier (240), hasta ese momento las danzas habían sido casi exclusivamente una expresión corporal de forma relativamente libre, pero con la

llegada de los maestros de danza y los bailarines de oficio, surgió el profesionalismo. Se adquirió una nueva conciencia de las posibilidades de expresión estética del cuerpo humano y de la utilidad de las reglas que permitían desarrollarla.

Es de destacar también la notoriedad cada vez más alta de estos maestros de danza, su importancia dentro del seno de la familia noble, no sólo como preceptor sino también como agente diplomático, llegando a formar parte del círculo más cercano en torno a los magnatarios.

La nueva visión humanística del Renacimiento, el entusiasmo despertado por el arte y la literatura clásicos, el comienzo del resurgir del cuerpo como parte integral del ser humano, llevaron a considerar de nuevo al ejercicio físico en general y a la danza en particular como aspectos importantes a tener en cuenta en la formación de los nuevos ciudadanos (241).

Algunos importantes pedagogos renacentistas destacan el papel formador, educativo e higiénico del ejercicio físico. Se incluyen en los programas educativos al mismo nivel que otros objetivos intelectuales, asignándoles una triple dimensión: a) medio de relajación de los quehaceres cotidianos, b) como contribución al desarrollo integral del individuo y c) como posibilidad de expresión de la personalidad humana.

La danza era considerada como una actividad útil para el joven noble. La aristocracia adoptará a la danza como símbolo de buen gusto y su conocimiento será imprescindible en una sociedad cada vez más refinada. Los reyes y las grandes familias deberán conocer los bailes de la corte. Se crearon más de un millar de ballets para ser

escenificados en palacios y en las cortes. Se publicaron tratados y manuales recopilatorios de danza, muchos de ellos con vocación pedagógica. He aquí algunos de ellos: *Ad suos compagnones* (1529) de Antonius Arena, *Il ballarino* (1581) de Fabritio Caroso da Sarmoneta, *Orchésographie* (1588) de Thoinot Arbeau, *Le gratie d'amore* (1602) de Cesare Negri, *The english dancing master* (1651) de Jhon Payford, *Discursos sobre el arte del dançado* (1642) primera obra española de este tipo publicada en Sevilla por Juan Esquivel y Navarro, *Des ballets anciens et modernes* (1682) del jesuita francés Claude-François Menestrier. Muchos de estos textos pueden consultarse en la rica colección de la Biblioteca Nacional de Madrid.

El llamado *Ballet de cour* que nació en Francia y llegó a su esplendor durante los siglos XVI y XVII, tuvo además de una función de entretenimiento, una clara vocación de propaganda política. Durante el reinado de Luis XIV, gran aficionado a la danza (tomó clases y participó en algunas representaciones), se acuñaron los fundamentos de la técnica de la danza clásica (Beauchamps, describió las cinco posiciones de la danza clásica) (242).

En la educación de los jóvenes de las cortes europeas, la danza jugó un papel relevante. Tal como indica Gosálvez Lara en su estudio sobre la danza cortesana en la cultura europea (243), en la educación de un joven cortesano anterior a la Revolución Francesa, la danza era una disciplina fundamental. El hecho de que gran abundancia de textos y escritos sobre la danza hayan perdurado hasta nuestros días, se debe a la atención que sin duda los grupos sociales más poderosos dedicaron a la danza. Tres fueron las variantes de la danza en el Renacimiento, el baile popular o folclore, los bailes cortesanos y la danza teatral. Los límites entre estas tres variantes son difusos, no

siendo fácil su identificación en ocasiones. Tanto la danza cortesana, como la teatral, se nutrían a menudo de modelos de extracción popular. Incluso algunas de estas danzas cortesanas de origen popular acababan por convertirse en formas musicales; tal es el caso del “minué” que acabó desembocando en sus formas más acabadas en la sonata de Haydn y Mozart.

La creciente demanda de enseñanzas relativas a la danza impulsó la creación de numerosas academias y escuelas. Según expone De Beryes (244), la más destacable fue la Academia Real de Danza creada por Luis XIV. En esta academia se educaba a la familia real, a ciertos mandatarios y a oficiales de la corte. En ninguna otra escuela, academia o conservatorio podía recibirse una educación más completa y exquisita como allí. Las formas de danzar, de comportarse ante los demás, los diferentes saludos y reverencias, suponían un verdadero tratado de las buenas maneras. En definitiva la danza era un capítulo de la formación en las buenas maneras, el maestro de danza era a su vez profesor de urbanidad.

Uno de los textos relevantes para entender el lugar que la danza tuvo en la vida social de las clases altas del Renacimiento es *El Cortesano*, escrito por **Baltasar de Castiglione** entre 1513 y 1518.

El Conde Baltasar de Castiglione nació en 1478 en Casático (Mantua) en el marco de una familia noble. Fue un hombre de armas con una manifiesta capacidad para la diplomacia y dispuso de una rica formación humanística y literaria. Ubicado en la exquisita corte de Urbino, escribió *El Cortesano*, un texto donde se exponen las que deben ser las cualidades del perfecto cortesano, así como las formas de conseguirlo. En

él se dictan normas de conducta y cánones de tipo físico, moral e intelectual que deben llevar al ideal de ser humano. El ideal humano radicaba en una serie de componentes fundamentales como el equilibrio, la naturalidad o el linaje. Equilibrio entre la contención y la audacia, entre la acción y el pensamiento, entre la dedicación a las armas y la disciplina intelectual. La naturalidad en los comportamientos y en los gestos, la gracia de sus movimientos huyendo de la artificialidad y la afección.

El perfecto cortesano tenía que ser diestro en el manejo de los oficios de las armas a pié y a caballo. Debía conocer y practicar artes como la música, la pintura o la música. Tenía que ser habilidoso en sus conversaciones y en general tener buenas habilidades para la vida social.

En el libro I, además de comentar los valores morales descubre cuáles debían ser las cualidades físicas del cortesano, así como los ejercicios físicos que le eran beneficiosos, “...*los ejercicios corporales hacen ser al cuerpo más recio y más suelto.*” (245).

Entre los ejercicios recomendados estaban, en primer lugar aquellos relacionados con los oficios de las armas a pié y a caballo, la natación, saltar, correr y tirar la barra, volteos sobre la mula o el caballo, así como juegos de pelota (246). En numerosas ocasiones se refiere a la naturaleza o a la gracia de los movimientos como sello imprescindible del buen cortesano. La danza es una actividad que se cita en numerosas ocasiones, siendo esto reflejo de su presencia y relevancia en las costumbres de la corte (247).

La danza y otras artes como la música o la pintura, debían ser practicadas por el cortesano con gracia y naturalidad “... *la mejor y más verdadera arte es la que no parece ser arte*”; afirma Castiglione (248). También incide en esta idea al criticar la rigidez en la manera de danzar de un cortesano de Urbino, Pier Paulo (249). Dice más adelante: “*Asimismo en el danzar un solo paso o un solo movimiento, que se haga con buen aire y no forzado, en la misma hora descubre el saber de quien danza.*” (250).

El libro escrito por Castiglione fue un libro de gran trascendencia en la Europa del Renacimiento ya que contribuyó a difundir el ideal humano y literario de uno de los ámbitos más cultos de aquel tiempo, convirtiéndose pronto en un manual de refinamiento extendiéndose por Europa (251).

En 1531, escrito por **Thomas Elyot**, sale a la luz el libro *The Book named The Governour*. Sir Thomas Elyot nacido en 1490 y educado en Oxford, elaboró un tratado dedicado al rey Enrique VIII, que tuvo gran trascendencia en la sociedad inglesa de su época. En él se conjugan la teoría política, la educación y la filosofía moral. En el libro I se presenta un programa de educación para la mente y el cuerpo de los futuros gobernadores; en los libros II y III se describen las virtudes propias de los gobernantes.

Gran parte del libro I se dedica a la educación física y a la danza. Defiende la presencia de los ejercicios corporales y de la danza en la educación de los jóvenes. Los ejercicios corporales tienen los siguientes efectos: preservan la salud, incrementan la fuerza, fortalecen el espíritu, hacen ser más tolerables a las labores mejoran el apetito, aumentan la agilidad (252).

En los capítulos dedicados a la danza, comienza defendiéndola de los ataques de aquellos que, basándose en las palabras de San Agustín, el cual dijo que era mejor cavar y sembrar que bailar en domingo, la menospreciaban. Elyot cree que en realidad San Agustín no rechazaba toda clase de danza, sino aquella que resultara pecaminosa, perteneciente a la superstición, a la idolatría, o aquella que a través de movimientos impuros incitara a la fornicación y al adulterio (253).

Basándose en las ideas del clasicismo griego, explica el autor que la danza procura buena forma física y expresa de forma agradable y beneficiosa los afectos de la mente. La danza es una actividad que educa a los niños y jóvenes de manera dulce en el camino de las virtudes. En este sentido aboga por revivir las antiguas formas de educación entre las que se encuentra la danza. Estima además que la danza puede favorecer el ideal del matrimonio al conjugar en un mismo tiempo los movimientos del hombre y la mujer. De la conjunción de las cualidades del hombre con las de la mujer surgen cualidades más virtuosas como la severidad, la magnificencia, la constancia, el honor, la sabiduría y la continencia, las cuáles son expresión de la alta nobleza (254).

Dedica gran parte de su discurso al comentario de que la danza puede servir de introducción a la primera virtud moral que es la prudencia. A través de la relación que las diferentes acciones del danzar tienen con las ocho ramas de la prudencia: el honor, la madurez, la providencia, la laboriosidad, la circunspección, la elección, la experiencia y la modestia (255).

Destaca el valor de las actividades recreativas como forma de aliviar la seriedad de otras materias más arduas, pero entre las posibles actividades recreativas, prefiere aquellas que además de recrear procuran meditación sobre la virtud, tal era el caso de la danza (256).

En 1553 sale a la luz el libro publicado por **Cristobal Méndez**, *El libro del ejercicio corporal y de sus provechos*. Hemos manejado una transcripción de este texto realizada por Alvarez del Palacio, García y Zapico, en el que aparece la definición de ejercicio corporal como: “*movimiento voluntario con el cual el aliento se hace veloz y frecuente*” (257). Además afirma el autor que las condiciones para el buen ejercicio corporal son: que sea voluntario, que produzca aliento frecuente y corto y que en él se halle placer y regocijo (258). Se refiere a algunos tipos de ejercicios recomendados para mejorar y mantener la salud, entre los cuáles aparece la danza, siendo ésta recomendable tanto para hombres robustos como para hombres delicados y también para mujeres. Curiosamente hace un comentario sobre la facilidad que tienen las mujeres para la práctica de la danza, destacando cómo algunas mujeres lo hacen tanto y tan continuo que, sin perder la conversación, son capaces de cansar a cuatro hombres (259).

En 1569 **Jerónimo Mercurial** escribe su obra *Arte Gimnástico*. En este texto además de contemplar desde un punto de vista médico los beneficios para la salud de los ejercicios físicos, se plantea una de las primeras sistematizaciones del ejercicio. Basándose en las ideas de autores de la antigüedad clásica como Galeno, Platón o Aristóteles, clasifica la gimnasia en gimnasia saltatoria, gimnasia paléstrica (todos los ejercicios hechos en la palestra o sitio similar) y gimnasia de movimientos hechos por otros. La saltatoria se divide a su vez en cubística (acrobática), esférica (juegos de

pelota) y la simple saltatoria o simple orquística (referida fundamentalmente a la danza). Para Mercurialis la danza acarrea grandes utilidades para la salud si se emplea con oportunidad, tal y como hacían los griegos. Entre los efectos beneficiosos destacan: el disminuir los humores, dar dilatación y expansión a las carnes, servir para aliviar el dolor de cabeza, los mareos, contra las enfermedades gotosas y las celiacas, desechar el frío y los temblores ya que calienta el cuerpo, facilitar las digestiones, fortalecer los pies y las piernas, ayudar a espeler las piedras del riñón y la vejiga. Según Mercurial, no era recomendable bailar para las embarazadas y para los que tenían gonorrea o problemas de visión. (260).

En 1588, **Jean Tabourot**, con el pseudónimo de Thoinot Arbeau, un canónigo de Langrés, nacido en Dijon consejero real y procurador, escribe la obra *Orchésographie*.

Esta obra es un tratado pedagógico sobre las danzas de moda presentes en el siglo XVI. La danza, para el autor forma parte de las siete artes liberales al depender de la música y de las modulaciones (261). A través de este texto se puede deducir fácilmente la importancia de la danza como actividad social en aquella época. La danza debe practicarse para ordenar la sociedad, nos dice el autor. Es una actividad ideal para la práctica del cortejo ya que aporta disposición y gracia y a través de los movimientos sin hablar hacerse entender y persuadir a los espectadores de que se es digno de ser amado y querido. La danza es una actividad placentera y provechosa, conveniente a los jóvenes y a los mayores porque da salud y la conserva (262).

Arbeau habla sobre las danzas guerreras, detallando las tabulaturas o tablas de los pasos así como los ritmos de las baterías de los tambores. Estas tablas sirven a los soldados para prepararse físicamente, para poder marchar ordenadamente y sin cansarse.

Según Urbeltz, la presencia de la danza como parte integrante de las enseñanzas de la juventud en edad militar y dentro de las academias militares perduraría hasta el siglo XIX (263). Algunos textos que dan fe de esta relación entre formación militar y danza serán expuestos en el apartado relativo al siglo XIX.

Michel de Montaigne, relevante pensador humanista y enmarcado en el llamado “realismo social” escribió a finales del siglo XVI el libro titulado *Ensayos*, un tratado sobre temas tan diversos como la filosofía, la historia, la política o la educación. De acuerdo con las ideas clásicas de la educación de Platón sobre la importancia de valorar la educación del cuerpo junto con la del espíritu, en la búsqueda de una integración. Dentro de sus planteamientos, la danza tiene también cabida. En referencia a las actividades que deben formar parte de la educación de los niños dice: “*Los juegos mismos y los ejercicios serán una buena parte de sus estudios: la carrera, la lucha, la música, la danza, la caza, el manejo de los caballos y las armas. Quiero que la buena presencia exterior, el porte, la disposición de la persona se forme al mismo tiempo que el alma. No es sólo un alma, no es sólo un cuerpo que se forma, es un hombre y no hay que separarlo en dos.*” (264).

Otro ejemplo de la vinculación de la danza con la educación la tenemos en los colegios regentados por jesuitas. Según Bourcier (265), los jesuitas tuvieron la costumbre de hacer

bailar ballets en sus colegios. Estas representaciones danzadas que se realizaban como ejercicios escolares solían ser copias de los ballets de corte. En 1614 los jesuitas representan en Bruselas *Jeu de la conversion de saint Guillau d'Aquitaine* con divertimentos danzados. En 1622, en Pont-á-Mousson, organizaron una procesión danzada con motivo de la canonización de San Ignacio y San Francisco Javier.

Sobre el uso pedagógico y propagandístico de la danza por parte de los jesuitas se hacen eco también Van Dalen y Bennett (266).

John Locke, en su libro *Pensamientos sobre la educación* publicado en 1693, postula una educación de corte funcional, utilitaria y netamente clasista, frente al ideal educativo humanista existente. En un ambiente en el que se clamaba por una educación cada vez más universal, Locke se preocupa en exclusiva de la educación de los caballeros o *gentlemen*. Pero el caballero al que se refiere Locke no es el parásito brillante y gracioso de la corte, sino un caballero que protege la vida y la libertad inglesas y se ocupa y conduce los asuntos de la nación. Para este autor los aspectos más importantes de la educación no radican en la instrucción y en el saber acumulado sino en la formación de las costumbres éticas. Presta una especial atención a la educación física y respeta la naturaleza del niño (267). Locke se refiere a la formación corporal sugiriendo la danza junto con la esgrima y la equitación. El baile supone una cualidad necesaria para el caballero, procura el hábito de movimientos graciosos, el aire viril y la seguridad que conviene a los jóvenes. Para ello es preciso ejercitarse a las órdenes de un buen maestro que enseñe lo que es verdaderamente gracioso y conveniente, aquello que da a todos los movimientos del cuerpo un aire libre y suelto (268).

4.4.7. Naturalismo

Rousseau, principal impulsor del naturalismo pedagógico vivió en una época donde el refinamiento y la exuberancia de las costumbres cortesanas llegaron a su esplendor. Eran los años de Luis XIV denominado el *rey sol*, gran aficionado a la danza y bajo cuyo mandato la danza teatral alcanzó gran trascendencia. Autores como Noverre (1727-1810) pusieron las bases para una renovación de la danza (269). La doctrina revolucionaria de la danza de Noverre se basó en dos principios: a) el ballet debe evolucionar hacia una acción dramática sin perderse en divertimentos que rompan su movimiento, proclamando el “ballet de acción” y b) la danza debe ser natural, expresiva incidiendo en la expresividad del propio bailarín.). Aunque se dieran estos primeros intentos de renovación, la danza se mantuvo durante algún tiempo impregnada de demasiados mecanicismos, era rígida y artificial, buscaba más la ostentación de la puesta en escena y los vestuarios que la emoción del propio movimiento, el virtuosismo de este movimiento era más importante que su expresividad.

Rousseau no compartía en absoluto estos planteamientos de la danza de su época lo cual le llevó a rechazarla dentro de sus planteamientos pedagógicos. En un momento de su obra *Emilio o de la educación* dice: “*Si yo fuese maestro de baile, no haría las monerías de Marcel (célebre maestro de danza de París) las cuales están bien para los países donde él las hace, pero en lugar de enseñar a mi alumno a dar zapatetas, le llevaría junto a un pedregal y le enseñaría la posición necesaria, cómo debe ponerse la cabeza y el cuerpo, qué movimientos hay que hacer, de qué modo se ha de poner una vez el pie y otras las manos para subir con agilidad los senderos escarpados y ásperos y lanzarse de punta a punta tanto subiendo como bajando. Mejor haría el émulo de un chivo que de un bailarín de ópera.*” (270).

Bassedow (1723-1790) fundador de la prestigiosa escuela Philantropinum en Desseau (Alemania) en 1774, consideró a los ejercicios físicos como parte esencial de su plan educativo armónico e integral (271). Con relación a este autor, Van Dalen y Bennett afirman que el programa de educación de esta escuela se dirigía tanto al plano intelectual como al corporal, adoptando para éste último ejercicios propios de los caballeros como la danza, la esgrima, la equitación y los saltos además de otras actividades complementarias (272).

Pestalozzi (1746-1827), inspirado en Rousseau y Bassedow es considerado como un naturalista moderado. Sus planteamientos pedagógicos le presentan como un vanguardista de las futuras pedagogías activas (273). En sus cartas sobre la educación infantil XXII, XXIII y XXIV, Pestalozzi se refiere a la educación corporal y artística que debe darse a los niños. Destaca el provecho físico y moral de la gimnasia: “..., a saber que cuando los ejercicios gimnásticos son bien llevados, contribuyen decisivamente no solo a difundir alegría y salud en los niños – lo cuál constituye dos puntos de absoluta importancia para la educación moral- sino también a despertar entre ellos sentimientos de fraternidad.” (274).

Las actividades artísticas a las que se refiere en este texto son la música y el dibujo. No se menciona directamente a la danza pero existen algunos datos que nos llevan a pensar que la danza sí era considerada por Pestalozzi como una actividad adecuada para la educación de los niños. En primer lugar el hecho de que en la carta XXIII se hable de que la educación corporal no debería limitarse a los ejercicios gimnásticos sino que

deberían contemplarse también aquellas actividades que desarrollen sentidos y sentimientos. Con relación a esto se refiere a las artes liberales ya que “*suavizan el carácter y quitan la aspereza externa*”. (275). En segundo lugar Ommo Gruppe se refiere a un fragmento de la conferencia que Pestalozzi presentó en Lenzburg, en la que a la hora de hablar sobre lo pedagógico de la educación física, se refiere a la danza como actividad junto con la equitación, la esgrima y el juego. (276).

Los planteamientos de la educación física durante los siglos XVIII y XIX marcadas, según Defrance por dos corrientes, la militar y la civil, siguieron contemplando de manera mayoritaria la danza como parte implícita de sus enseñanzas. Defrance nos señala que, tanto los autores que presentaron planteamientos sobre la educación corporal y luego los llevaron a la práctica, como aquellos que solamente los expusieron de manera teórica, siguieron considerando los llamados “ejercicios nobles” (danza, esgrima y equitación) dentro de sus enseñanzas. Concretamente los autores o instituciones que utilizaron en sus repertorios la danza fueron: a) autores o instituciones que llevaron a la práctica sus planteamientos: Colombier (1775), École Militar de París (1776), De Genlis (1785), Sobry (1798), Valant (1798), Amar-D y Jauffret (1803), Clia (1819); b) autores que lo expusieron de forma teórica, Desessartz (1760), Ballexserd (1762), Tourtelle (1767), Coyer (1770), Grivel (1775), Tissot (1780), Pressavin (1786), Villier (1789), Goubert (1805), Fouré (1808), Jullien (1808) y Londe (1819) (277).

4.4.8. Siglo XIX

A lo largo del siglo XIX la educación física fue adquiriendo cada vez más importancia en el ámbito escolar, a ello contribuyeron los planteamientos de grandes pensadores

como Rousseau, Pestalozzi o Locke. Recordemos que en torno a algunas áreas geográficas se fueron configurando una serie de planteamientos basados en prácticas gimnásticas, surgió la llamada escuela gimnástica alemana, escuela gimnástica nórdica o sueca y escuela francesa. Estos planteamientos gimnásticos serán decisivos en la configuración de las pedagogías corporales durante el siglo XX. Por último, la progresiva implantación de las bases de lo que se conoce como “deporte moderno” impulsado en primera instancia por la cultura inglesa, su evolución social y humana exaltándose valores como la competición o la excelencia corporal.

La danza experimentó cambios fruto de los planteamientos renovadores de autores como Noverre, y la llegada del romanticismo trajo consigo la llamada época romántica de la danza en cuyo seno fueron creadas obras famosas como *La Sylphide* de Filippo Taglioni o *Giselle* de Jean Coralli. En la danza fiel a los planteamientos del romanticismo, primó la sensibilidad sobre la razón, siendo el corazón y la imaginación el centro de la inspiración. Se buscaba la expresividad, la poesía del cuerpo, la fluidez de los gestos, la ligereza de los movimientos pretendiendo siempre una ausencia de peso para lo cuál se insistía en la elevación sobre las puntas de los pies (278).

Las escuelas propias de preparación para bailarines y maestros de danza, continuaron en pos de una cada vez más marcada profesionalización de la danza. Por otro lado los planteamientos educativos y formadores de la danza en las escuelas y gimnasios continuaron de la mano de la lenta pero continua evolución de la educación física.

En Alemania los planteamientos de Basedow tuvieron su continuidad, tal es el caso de **Christian Salzmán** (1744-1811). Salzmán, inspirándose en los trabajos de Basedow abrió en 1784 otra escuela o Filantropinum en Schnepfenthal (279). Este autor creyó en la necesidad de una completa educación para la juventud, la educación física debía impartirse en las escuelas y entre sus prácticas la danza estaba presente (280). En el texto que hemos manejado, Salzmán es el traductor del alemán al inglés. En nota del traductor se refiere al autor de la obra como una persona de entendimiento y experiencia, pero no cita su nombre. Este aspecto y la coincidencia del título con la obra de Guts Muts, así como la aparición de una nota del autor en la que aparece la fecha de publicación del original, 1793, y que coincide con la fecha en la que Guts Muts publicó su libro en alemán, y manteniendo las reservas oportunas, nos llevan a creer que el texto que hemos manejado tiene su origen en la obra de Guts Muts, aunque tenga algunas variaciones y aportaciones por parte del traductor, tal como lo expresa en su introducción.

En la escuela de Schnepfenthal comenzó su obra **Guts Muts** (1759-1839), pedagogo alemán y profesor de gimnasia y geografía, este autor ha llegado a ser considerado como el padre de la gimnasia pedagógica (281). Guts Muts escribió en 1793 la obra *Gymnastik für die Jugend*, en ella queda de manifiesto la consideración de la danza como ejercicio altamente recomendado en la enseñanza, especialmente para los más jóvenes, porque aúna la gracia y la regularidad del movimiento de fuerza y agilidad. Los ejercicios de danza realizados al aire libre y acompañados de canciones, provocan un regocijo inocente, ensalza el heroísmo juvenil y el amor al propio país (282).

Adolf Spiess (1810-1858) es considerado continuador de la obra de Guts Muts (283), fue profesor de historia, canto y gimnástica en la escuela Burgdorf en el cantón de Berna. Consideró la gimnasia como un medio ético de educación por lo que debía estar inmerso en las escuelas. Su método partía de una división sistemática del cuerpo y de unas determinadas posiciones y movimientos fundamentales buscando una natural gradación de los ejercicios. Desarrolló la vertiente figurativa e imitativa de la gimnasia constituida fundamentalmente por la danza (grupos de gimnastas moviéndose al ritmo del canto) (284).

Otra importante aportación la encontramos en el compositor y pedagogo **Émile-Jacques Dalcroze** (1865-1950), nacido en Viena y creador de un método de educación llamado “*rítmica*” o también “*eurítmica*”. La eurítmica es un método educativo basado en la estrecha relación entre la música y el movimiento corporal.

Dalcroze fue un verdadero innovador y sus ideas tuvieron y siguen teniendo eco en campos como la música, el cine, el arte teatral, la danza, la gimnasia, la educación física y la educación en general. Estudió Bellas Artes en Ginebra, música en el Conservatorio de París y piano, armonía y composición en la Academia de música de Viena. Fue nombrado profesor de armonía y solfeo del Conservatorio de Ginebra, siendo en esa localidad donde estableció sus primeras observaciones y estudios que desembocarían en la creación de su célebre método.

La eurítmica se propone educar a la juventud a través de la música y del movimiento. Pone el acento en la creatividad, en la soltura y en la relajación ya que no se puede

comprender la armonía musical si no se posee una armonía corporal. El ritmo es a la vez sonido y movimiento, cada acción es el resultado de una combinación de esfuerzo, espacio y tiempo regulados por las leyes del ritmo (285). Pero sus planteamientos no se quedan en la educación musical, tampoco en la educación corporal, su método puede ser considerado un método de educación dirigido hacia valores más generales ya que, según él mismo reconoce: *“Un verdadero profesor debería ser psicólogo, fisiólogo y artista. Cuando un pupilo abandona la escuela, debería ser capaz, no sólo de vivir normalmente, si no que también debería sentir la vida con una cierta emoción”* (286). En otro apartado dice que su método es más que un método educativo, ya que, pretende generar relaciones entre el cuerpo y la mente, unificar las fuerzas morales y las fuerzas físicas del individuo y dar una firme base para las relaciones entre los seres humanos. El objeto de la educación es permitir a los estudiantes decir al final de sus estudios, no “yo sé” si no “yo siento” y así poder crear el deseo de autoexpresión (287).

Construye su método en torno a la música porque la música es una grandiosa fuerza física, una resultante de las funciones de la mente y de la expresión, la cual, a través de su poder de estimulación y regularización puede traer orden a todas nuestras funciones vitales (288). El estudio de las formas de movimiento en relación con la música también es de suma importancia. Propone una serie de aspectos a estudiar para desarrollar la armonía del cuerpo: 1) el estudio de las diferentes formas de pasar de estados de relajación muscular a distintas posturas erguidas, 2) estudio de los efectos de la respiración en las diferentes partes del organismo desde la posición de pie, 3) estudio del equilibrio en la postura de pie, 4) desde de pie, estudio de las relaciones entre el cuerpo y las divisiones del espacio, 5) estudio de las formas de transferir el centro de gravedad a otras partes del cuerpo bajo el impulso del sentimiento, 6) las diferentes

duraciones de los pasos continuos o medidos, 7) diferentes longitudes de los pasos y sus relaciones con la energía y la duración, 8) embellecer las progresiones de marchas, carreras o saltos, 9) diferentes formas de paradas de marchas, carreras o saltos, 10) estudio de los puntos de partida del gesto según sea de todo el cuerpo o de parte de él, 11) las retenciones musculares y las oposiciones que regulan las relaciones entre gestos de una parte del cuerpo y de otras, 12) las influencias entre las actitudes corporales y el material escénico, 13) relaciones entre gesto y marcha, 14) relaciones entre voz, marcha y gesto, 15) asociaciones o disociaciones de gestos en función de la duración o de la energía, 16) estudio de las relaciones entre dos cuerpos humanos asociados, 17) estudio de la relación entre los cuerpos de un grupo y entre grupos.

Todos estos aspectos que propone Dalcroze para el estudio tan sólo suponen el punto de partida, el inicio del aprendizaje de la técnica corporal para lograr un movimiento con plasticidad. En suma, el fin de la educación plástica del movimiento consiste en despertar los instintos naturales, la espontaneidad y las concepciones individuales. La culminación de esta educación traerá la expresión directa de los sentimientos estéticos y emociones (289).

En relación con la vertiente nórdica, hemos destacado a **Pehr Henrich Ling**, principal representante de la escuela sueca y director del Real Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo, donde se preparaban los docentes de gimnasia para los colegios y los instructores militares. Consideró importante la llamada gimnasia estética. Dentro de esta gimnasia estética se incluían la danza y los bailes regionales suecos. Según Di Donato, en 1813 Ling enseñó la danza, junto con la esgrima, los volteos y la equitación, en la academia militar de Carlberg y en la escuela Superior de Artillería de Marieberg (290).

La escuela gimnástica francesa tiene en **Amorós** su principal autor. Sus planteamientos están más cerca de los fines militares que de los educativos. Las actividades que consideró dentro de su método tienen gran relación con las acciones militares, escaladas, lucha, esgrima, transporte de compañeros, equitación etc., estando presente también la danza militar y las danzas de sociedad (291).

En la descripción que hace el propio Amorós en el texto *Manual de Educación Física, Gimnástica y Moral*, en la que se exponen las materias integrantes de la educación física, habla de las llamadas *arts d'agrément*, que son la danza, la esgrima, la equitación y la música. Estas actividades formarán parte de la enseñanza de los colegios. Con relación a la danza y ante la imposibilidad de presentar en ese libro un tratado más extenso sobre ella, refiere al lector a otros autores especialistas como Noverre o Arbeau (292).

Según Langlade y Rey de Langlade (293), la gimnasia amorosiana dominó totalmente el panorama de la formación civil y militar en Francia, sin embargo, a finales del siglo XIX surgen una serie de autores que van a dar un vuelco a los planteamientos pedagógicos, superando el empirismo de la gimnasia de Amorós. Entre ellos cabe destacar a Marey (1830-1904) Lagrange (1845-1909), Tissié (1852-1935) y Demeny (1850-1917). A estos autores se les reconoce el intento de evolucionar la educación física desde el plano empírico al plano científico, preocupándose por estudiar el efecto fisiológico e higiénico de los ejercicios. Estos nuevos planteamientos, como veremos

más adelante, tuvieron también en cuenta a la danza a la hora de establecer sus programas formativos.

Lagrange en el texto *La higiene del ejercicio en los niños y jóvenes*, escrito en 1894, aboga por la práctica de la danza especialmente en el caso de la mujer. No se refiere a los bailes de sociedad sino a las que denomina las *danzas gimnásticas*, ya que son más impetuosas. La danza debe ser al aire libre, dice el autor, tal y como hacen los vascos, los catalanes y los provenzales los domingos. Estas prácticas de danza, que algunos consideran provincianas, son las más saludables desde el punto de vista higiénico (294).

Tissié pretendió implantar las ideas de Ling en Francia. En su obra *L'éducation physique rationnelle*, al describir los métodos de la educación física, habla de la danza dentro de la gimnasia estética. La danza, con sus características plásticas, se dirigirá sobre todo a la mujer. Si bien admite que no tiene un gran valor higiénico y fisiológico, por sus movimientos sintéticos, lentos, continuos y circulares, tiene el valor de satisfacer la emotividad. Diferente opinión le merece la gimnasia rítmica, ya que al ser provocadora del gesto expresivo por medio de una sugestión auditiva y psicomotriz, no permite descansar el cerebro del niño o adolescente, cerebro ya fatigado por el trabajo intelectual. Considera pues que las prácticas corporales tienen que dirigirse al cuerpo descargando a la mente de su trabajo intelectual. La gimnasia rítmica puede aumentar la fatiga al activar la cerebración emotiva por lo que estaría desestimada en la escuela por su posible peligro para la salud (295).

Demeny en su libro *L'éducation de l'effort* (296), considera a la danza adecuada dentro de la educación física. La danza, dice el autor, si no se queda en un mero arte de convención, puede ser tomada por la educación física ya que la gracia es el resultado de este arte de moverse. La danza puede aportar una gran parte de sus cualidades a la educación física ya que la hace más completa. Se dirige a la joven y le invita de manera graciosa a dar esfuerzos suaves y enérgicos. En una publicación posterior titulada *Danses Gymnastiques* (297), Demeny junto con Sandoz, profundiza en esta relación entre danza y educación física. En este texto, se hace referencia a la presencia de la danza en los nuevos programas de educación física presentados por la Comisión Interministerial francesa dirigidos fundamentalmente para chicas de primaria y secundaria y para la formación de institutrices de las Escuelas Normales. Los autores aclaran que la danza a la que se refieren no son las danzas de salón como las pавanas o los minuets, ya que, aunque son portadoras de ejercicio, es un ejercicio incompleto y de esfuerzos musculares limitados, siendo la gracia que representan amanerada, pretenciosa, convencional y, a veces, discutible. En su lugar, proponen las danzas gimnásticas que no buscan la gracia mundana si no la soltura, la flexibilidad, la perfección del movimiento, la armonía de los gestos y las actitudes, aspectos todos ellos que además de desarrollar el cuerpo, lo acercan a la belleza. Son danzas con una actividad física considerable que crean una sana fatiga y que no olvidan el carácter estético.

Para Demeny y Sandoz, la gimnasia analítica de origen sueco no obtiene siempre buenos resultados porque no llama la atención de los jóvenes que buscan satisfacción a sus necesidades de actividad espontánea. La danza gimnástica satisface a la vez los objetivos higiénicos y los estéticos y no produce monotonía. La danza presenta todos

los elementos de una gimnasia incomparable, los saltos, el equilibrio, la estabilidad, las actitudes estéticas, los movimientos de flexión y extensión, la flexibilidad, la gracia y el ritmo. Según Demeny, para utilizar las cualidades educativas de la danza es necesario el gusto del artista, la razón del higienista y el tacto del educador. Se trata de transformar los movimientos conocidos de la danza dándoles mayor intensidad y energía, extendiéndolos y prolongándolos, buscando un triple objetivo higiénico, estético y físico. La danza, en suma, tiene grandes posibilidades de desarrollo, pudiendo llegar a ser la forma definitiva de educación física para chicas y chicos.

En el ámbito de la formación militar la presencia de la danza continuó presente a lo largo de todo el siglo XIX. Así, hemos podido comprobarlo al consultar la obra *La Academia General Militar. Apuntes para su Historia* de Ferrer Sequera. En ella al referirse a la creación de la Academia General Militar en Toledo en 1845 y en concreto al elenco de profesores que impartirían clases a los jóvenes oficiales, se apunta entre otros a un maestro de gimnasia y a otro de baile por cada compañía. Más adelante se expone el programa de estudios de este Colegio Militar donde la parte correspondiente a la formación corporal está compuesta por la esgrima, la gimnástica, la equitación y el baile (298).

Guilcher, J. M. nos informa también de la historia de la enseñanza de la danza en las academias militares. El antiguo modelo formado por el manejo de las armas, la equitación y la danza perdurará como ejes básicos de la formación castrense en busca de la destreza y de la buena forma física (299).

Con la llegada del final del siglo XIX y principios del XX, estas prácticas fueron decayendo en las academias militares pero se mantuvieron en algunas organizaciones de carácter paramilitar y con un sesgo cada vez más gimnástico. Surge entonces una transferencia de estas enseñanzas a la sociedad civil a través de las llamadas sociedades coreográfico-gimnásticas. La juventud civil recibe enseñanzas a cargo de antiguos maestros de academias militares. Sobre la tradición de los maestros de danza en la armada, su aprendizaje y su posterior influjo en la formación de la juventud francesa durante finales del XIX y principios del XX encontramos datos suficientes en la exposición que hace Guillard sobre las danzas de carácter en Sarthe. Sus estudios se basan en maestros de la danza como fueron Bône (1873-1950), Sthorez (1857-1932) y Chollet (1864-1937) (300).

Según Urbeltz estas consideraciones anteriores se observan también en el País Vasco. La relación entre tabla gimnástico coreográfica y la formación corporal de la juventud civil del siglo XIX, queda patente a través de los textos de Iztueta donde describe las danzas de Guipúzcoa. La funcionalidad de las tablas gimnástico coreográficas, abarca la cohesión social, la revisión permanente de la forma física, la destreza y la habilidad de los ciudadanos practicantes, para demostrarlo pone el ejemplo de la *soka-dantza* de Guipúzcoa (301).

En el Reino Unido, según Brinson (302), la danza entró en el curriculum escolar a partir de las ideas de la gimnasia sueca de Ling. Martina Bergman Osterberg, profesora de gimnasia sueca, abrió en 1880 en Hampstead (Londres) el llamado Bergman Osterberg Physical Training College. Este Colegio exclusivo para mujeres, pretendía cultivar la verdadera percepción de la gracia, estimular las facultades estéticas y el perfecto control

muscular. En su curriculum formativo se incluía el vals y las danzas nacionales. A esta iniciativa le siguieron otras de similares características como el Anstey College for Physical Training and Hygiene for Women Teachers, también basado en las ideas de la escuela sueca, abierto en Birmingham en 1896, o el Bedford College. Todos estos colegios exclusivos para la formación de mujeres y estrechamente relacionados con los movimientos de liberación femenina, incluyeron la danza en sus programas así como la gimnasia y la euritmica de Dalcroze, influyendo en la conformación de otras Instituciones escolares durante el siglo XX.

En EEUU las escuelas también se nutrieron de ideas y profesores provenientes de Europa. Según indica Kraus (303), el desarrollo de la danza en la educación durante el siglo XIX en Estados Unidos, estuvo fuertemente unida a la expansión de programas para elementaria y secundaria así como al establecimiento de academias privadas, seminarios y colegios para mujeres. Autores como Froebel tuvieron gran influencia en la implantación educativa americana. Progresivamente se fue desarrollando la convicción de que las escuelas debían asumir el desarrollo físico de los niños tanto como el académico, introduciendo otras actividades además de las académicamente tradicionales. Así, la danza se incluía en los programas formativos especialmente los dirigidos a mujeres aunque también en algunos dirigidos a muchachos. Uno de estos casos lo tenemos en la academia militar de West Point. En ella la formación de los oficiales pretendía, además de su preparación militar, la educación del caballero, en tal sentido se enseñaba danza porque era una buena forma de adquirir elegancia y competencia social. En 1823 la danza era una asignatura obligatoria para tercer y cuarto curso, impartida por un famoso maestro de danza llamado Papanti. Un buen número de

otras academias militares siguieron el ejemplo de West Point, incluyendo la danza en los cursos de instrucción.

La presencia de la danza en las escuelas de Estados Unidos fue dirigiéndose cada vez más hacia la obtención de beneficios para la salud. El reverendo John L. Blake en su libro *The Farmer's Every-Day Book*, escrito en 1850, recomendaba la práctica de la danza en cada escuela y dirigida por el maestro. Kraus también comenta la actitud en contra de la danza por parte algunas instancias eclesiásticas en cuyo seno se instauró un fuerte puritanismo. Esto hizo que la danza fuera más extendida en academias privadas que en escuelas públicas. En algunos casos la danza fue convirtiéndose en una especie de gimnasia musical o *calisténica*. El termino calisténica fue adoptado, según Kraus, a partir del griego *kalos* que significa belleza y de *sthenos* que significa fuerza, vitalidad. La gimnasia musical contemplaba movimientos simples acompañados por música, también se incluían las posiciones de ballet.

Durante el periodo de la guerra civil y el final del siglo XIX, la danza fue cada vez más y mejor aceptada como parte de la educación física y por lo tanto de la educación general. Dio Lewis, prestigioso profesor y dirigente de un centro educativo en Lexington, Massachusetts, escribió en 1862 el libro *The New Gymnastics*. Desarrolló un sistema de ejercicios acompañados con música y percusión. Sus ideas fueron de gran influencia en la educación física de América del Norte. También influyó en la progresiva incorporación de la danza en los colegios. A esta incorporación también contribuyeron algunos autores que introdujeron las ideas de Françoise Delsarte (304). Precisamente Melvin Ballou Gilbert basándose en Delsarte, creó un método que fue

llamado danza estética. Este método de danza llegó hasta los educadores físicos de la mano del Dr. Dudley A. Sargent, profesor en la Universidad de Harvard.

En este punto es necesario destacar la figura de la americana **Isadora Duncan** (1878-1927). Aunque los planteamientos de esta autora no tuvieron en su momento una gran trascendencia, sus pensamientos sobre la liberación de la danza, su forma autodidacta y libre de bailar resultarían de gran valor en la configuración de la danza moderna del siglo XX. Duncan estudió danza académica pero enseguida rechazó el sistema declarando que ella quería crear una danza de acuerdo con su temperamento. Reconoció que después de leer todo lo que se había escrito sobre la danza los únicos maestros de danza que reconocía eran Rousseau, Whitman y Nietzsche (305). La técnica no le parecía interesante y los diferentes pasos de la danza académica fueron sustituidos por acciones naturales como caminar, correr o saltar.

Precisamente en la naturaleza encontró Isadora su fuente de inspiración, en la naturaleza tanto física como humana. También encontraría inspiración en el arte y la cultura de la antigua Grecia. La liberación de esas vestimentas que encorsetaban los movimientos de las bailarinas de su época así como el ir en contra de las zapatillas de puntas, fueron aspectos destacables de sus planteamientos. Tales aspectos tienen que ver con su idea de liberar el cuerpo y el alma para poder crear, pero también con la liberación de la mujer; también sus ideas feministas fueron pioneras y se exponen en su autobiografía.

Sin un método elaborado, Duncan desarrolló su labor pedagógica a través de una escuela que fundó en Berlín en 1905. Con el fin de formar jóvenes en el arte de la danza, impartía clases a niños de procedencia diversa, insistiendo en el desarrollo corporal con clases de gimnasia como paso previo al aprendizaje de la danza. “*La gimnasia debe ser la base de toda educación física*” dice Duncan, y añade: “*En el cuerpo armoniosamente desarrollado y llevado a su punto supremo de energía, penetra el espíritu de la danza*”. (306). Aclara que el movimiento y la cultura del cuerpo es un fin para el gimnasta mientras que para el bailarín es un medio que permite al cuerpo ser un instrumento perfecto para la expresión de aquella armonía que, evolucionando y cambiando a través de todas las cosas, esta dispuesta a penetrar en el ser preparado para ello (307).

Aunque su obra no tuviera continuación después de su muerte, según Baril (308), sus discípulos no lograron perpetuar los principios de esta bailarina a pesar de la escuela que en 1929 se abría en Nueva York, sus ideas supusieron un importante impulso para la renovación de la danza, siendo muchos autores los que la reconocen como pionera de la danza moderna.

La educación física en la España del siglo XIX, según Pastor Pradillo (309), tiene un origen común con Amorós. Hubo una influencia cada vez mayor de las tendencias suecas e inglesas y autores como Tissié, Demeny o Lagrange, fueron una continua referencia e inspiración en la biografía de autores españoles.

4.4.9. Siglo XX

A la hora de valorar el papel que ha jugado la danza en la educación del siglo XX, hemos de considerar una serie de aspectos importantes. En primer lugar, la progresiva universalización de la educación ya que cada vez mas sectores de la población han ido teniendo acceso a la misma. En segundo lugar, las dos grandes conflagraciones mundiales pusieron de manifiesto la necesidad de establecer unos principios básicos de respeto a los derechos humanos, de democratización y de respeto a la riqueza de las diversas culturas. Estos principios serán tenidos en cuenta como pilares de la educación del siglo XX, siendo necesario también hacer mención a los planteamientos de grandes pedagogos enmarcados en la llamada “Escuela Nueva” los cuales aportaron una visión renovadora de la educación frente a los planteamientos tradicionales. Por otra parte y desde una visión menos general, hay que destacar el intento de revalorización de las artes en la educación y el progresivo y cada vez más importante afianzamiento de la educación física como una materia académica presente en los programas escolares, destacando la configuración de tres corrientes, la deportiva, la psicomotriz y la de expresión corporal. La evolución de los llamados "movimientos gimnásticos" en torno a áreas geográficas, destacando el movimiento del norte europeo, ya que en él se configuró una tendencia denominada “artístico-rítmico-pedagógica” que estuvo en íntima conexión con la danza. Por último destacar la importante evolución de la danza en el siglo XX, con el nacimiento de la danza moderna, la evolución de la danza clásica, la recuperación del valioso patrimonio cultural que suponen las danzas tradicionales y folclóricas y la configuración de nuevas formas de danza.

Creemos importante resaltar también en este apartado el impulso que la educación estética ha tenido durante el siglo XX. Ya hemos hecho una introducción a los autores

más relevantes en este campo pedagógico (310). Recordemos que en la progresiva incorporación de materias artísticas en la educación del siglo XX tuvo mucho que ver el movimiento renovador de la “Escuela Nueva” (311). Una de las primeras aplicaciones prácticas de los principios de la Escuela Nueva tuvo lugar en 1921 en Leipzig, Alemania. Allí se puso en marcha una escuela de ensayo o experimentación en la que la cultura física y la educación musical tuvieron gran importancia. Además de la danza, se practicaba la gimnasia, la natación, las excursiones y los deportes de invierno. Se promocionaron pequeñas orquestas para la educación musical además de otras manifestaciones artísticas como el dibujo, el modelado y las representaciones (312).

Cousinet, en su descripción de las disciplinas escolares pertenecientes a la Escuela Nueva destaca especialmente aquellas relacionadas con la expresión como son la expresión libre, el dibujo libre, la música, el teatro, las marionetas, la rítmica de Dalcroze y el baile (313). Otros pedagogos que han tenido en cuenta la danza en sus planteamientos son **Decroly** (314), para él, la expresión, lo mismo que la observación y la asociación, intervienen constantemente en las actividades escolares, engloban todos los medios por los cuales el niño puede comunicar su estado de ánimo y entre ellas se encuentran la danza el teatro y el canto.). **Montessori**, plantea en su método pedagógico la actividad o, mejor dicho la autoactividad. Para ello realiza una serie de ejercicios para la vida práctica como el vestido, la comida, etc., ejercicios de coordinación (la danza, equilibrio, marcha, el ritmo, ...) trabajos en el jardín y ejercicios para la educación del sentido muscular y de la sensibilidad en general (315).

Read (316), consideró la educación estética fundamental en el proceso educativo general. La técnica de la educación estética presenta los siguientes aspectos: educación visual,

plástica, musical, cinética, verbal y constructiva. La educación cinética está representada por la danza.

En todo caso, la figura claramente destacable por su gran aportación a la visión educativa de la danza a lo largo del siglo XX es Laban. Sus estudios sobre la naturaleza del movimiento de la danza, la importancia de la creatividad del movimiento y sus descubrimientos sobre el análisis y la notación del movimiento han sido la base de lo que hoy entendemos por "danza educativa".

Rudof Laban (1879-1958) Bratislava, es una de las figuras claves de la danza moderna, siendo sus planteamientos unos de los que más han influido en la consideración educativa de la danza. Estudió el arte del movimiento expresivo y utilitario durante más de cuarenta años, creó un famoso método de notación del movimiento y desarrolló los principios de la danza educativa moderna.

Para Laban ⁽³¹⁷⁾, la acción danzada se estructura en función de unos factores de movimiento que son peso, espacio, tiempo y flujo. Fundamenta la enseñanza de la danza en la concepción de que las acciones de la danza son una sucesión de movimientos acentuados según el esfuerzo definido por el sujeto. Su técnica ofrece la posibilidad de enseñar sistemáticamente las nuevas formas de movimiento proponiendo, al mismo tiempo su dominio constante ⁽³¹⁸⁾.

Para Laban el valor educacional de la danza radica en la universalidad de sus formas del movimiento ⁽³¹⁹⁾. El hecho de conocer y controlar el flujo del movimiento de la

danza permite al niño valerse de éste para todos los fines prácticos de su vida cotidiana. Además de esto, la danza aporta un valor social muy importante ya que al ser una actividad artística, acentúa la experiencia vital, el niño toma conciencia de las entidades particularizadas de la expresión, lo cuál configura un requisito indispensable de la claridad y precisión de cualquier forma de expresión y comunicación entre la gente (320).

Aclara Laban que en las escuelas en las que se fomenta la educación artística, lo que se procura no es la perfección, la creación y ejecución de danzas sensacionales, sino el efecto benéfico que la actividad creativa de la danza tiene sobre el alumno. Para ello la primera tarea educativa es alentar y concentrar el impulso innato de los niños, lo cuál es una forma inconsciente de descarga y ejercitación que les introduce en el flujo del movimiento y robustece sus facultades espontáneas de expresión. Más adelante y con grupos de mayor edad se intentará que tomen conciencia de algunos principios que gobiernan el movimiento. La segunda tarea de la educación será la de preservar la espontaneidad del movimiento y mantenerlo vivo hasta más allá de la edad de dejar la escuela, en la vida adulta. La tercera tarea será fomentar la expresividad artística con dos objetivos: a) ayudando a la expresión creativa del niño representando danzas adecuadas a sus dones naturales y a la etapa de su desarrollo; b) alentar la capacidad de tomar parte en la unidad superior de las danzas colectivas dirigidas por el maestro. Una tarea adicional será observar el flujo del movimiento que en ellas se emplea. La asimilación de la técnica de danza puede ayudar a reconocer también las propias deficiencias de movimiento y las de los demás. Por último, Laban destaca que la nueva técnica de danza trata de integrar el conocimiento intelectual con la habilidad creativa, siendo éste un objetivo de gran importancia en cualquier forma de educación (321).

Las conclusiones a las que llega Laban tras años de estudio fueron de gran importancia en la sistematización de la enseñanza de la danza, tanto desde un punto de vista artístico como desde un punto de vista educativo. En el texto que escribiera en 1948 titulado *Modern Educational Dance*, Laban describe sus conclusiones sobre los aspectos fundamentales de la danza educativa como son los factores del movimiento, la diversificación del esfuerzo en función de las ocho acciones básicas, la importancia del aspecto temporal y espacial en la sistematización del movimiento, la importancia del respeto a los impulsos propios de movimiento y a la creatividad. Los dieciséis temas básicos que Laban propone marcan las enormes posibilidades para el desarrollo de la danza en la educación. En ellos se han basado gran parte de los planteamientos pedagógicos de la danza durante la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad.

En Europa a lo largo de todo el siglo pero especialmente en la primera mitad, la danza presente dentro de los programas formativos de algunas escuelas esta muy vinculada al mundo de la gimnasia. La evolución de las tendencias gimnásticas, muchas de ellas con vocación educativa, tuvieron muy en cuenta las posibilidades que ofrecían la danza artística y el folclore nacional así como más adelante la danza moderna. A su vez, en la configuración de la educación física como materia académica, aunque de manera desigual según los países, la danza también estuvo presente.

En el primer tercio de siglo se configuró en Europa, según Langlade y Rey de Langlade (322), una tendencia gimnástica que se denominó “artístico-rítmico-pedagógica”. Aunque esta tendencia no era danza propiamente dicha, nos parece importante incluirla aquí

porque aunó una serie de actividades con un gran componente artístico, expresivo y rítmico. Estos contenidos coinciden con los tratados en el capítulo sobre los componentes de la danza y por lo tanto creemos que estas actividades gimnásticas están realmente cercanas a la danza y debemos tomarlas en consideración.

Inspirados en autores del ámbito de la danza artística o del teatro como son Noverre, Delsarte, Laban o Mary Wigman, la tendencia gimnástica artístico-rítmico-pedagógica, tiene dos manifestaciones, la “eurítmica” de Dalcroze y la “gimnasia moderna” de Rudolf Bode. La eurítmica, de la que ya hemos hablado en el apartado relativo al siglo XIX, influyó de una manera determinante en numerosos autores del ámbito de la danza, destacando a Ruth St. Denis, Mary Wigman, Kurt Joos, Hanya Holm o Nijinski (323) y de la gimnasia como Bode. Los planteamientos educativos de Dalcroze han tenido un eco importante en España a través de uno de sus discípulos, Joan Llongueras quien desarrolló su trabajo en una escuela de Barcelona.

La segunda rama de esta corriente tiene su principal representante en **Rudolf Bode** (324), (1881-1971) nacido en Kiel, Alemania, quien creó la llamada “gimnasia moderna” también llamada “expresiva”, un método de educación corporal basado en la realización de movimientos naturales respetando las secuencias orgánicas con pasajes rítmicos de estados de tensión a relajación y que garantizan la economía del esfuerzo. Estos movimientos se realizan siempre con música porque fomentan y facilitan el sentir interno del movimiento, incitando la expresión interna del ejecutante. Además, la música según Bode, excita el sistema motor y la oscilación armónica de la música colabora a entender la oscilación y ondulación de los movimientos, participando de la intimidad del ser humano y favoreciendo su soltura.

Bode basa su práctica en 3 principios fundamentales:

Principio de totalidad: los movimientos corporales deben asemejarse a las ondas concéntricas sucedidas rítmicamente que se producen en un sereno lago cuando se arroja una piedra. El curso del movimiento se unifica alcanzando una totalidad mediante una buena coordinación de la musculatura. El movimiento debe ser fruto del encadenamiento de acciones musculares ajustadas en el espacio y el tiempo.

Principio de cambio rítmico: todo movimiento debe ser la expresión de un continuo y rítmico pasaje de estados de tensión a estados de relajación. Este principio puede observarse claramente en los movimientos de oscilación en los que la trayectoria de una palanca que se mueve gracias a una acción inicial impulsiva y dinámica de los músculos agonistas y que luego cumple el resto del recorrido por inercia, dejando de actuar al distenderse.

Principio de economía: los movimientos totales del ser humano que permiten ese rítmico pasaje entre la tensión y la distensión son naturales y son económicos.

Otros artistas pedagogos contribuyeron al desarrollo de la gimnasia moderna o expresiva iniciada por Bode, entre los que cabe destacar a **Hinrich Medeau** ⁽³²⁵⁾ (1890-1974) Schleswig-Holstein, Alemania. Medeau realizó una serie de aportaciones al método de Bode como son la utilización de aparatos portátiles, la puntualización de una correcta postura a través de la educación respiratoria, el trabajo musical de improvisación, una nueva interpretación de los movimientos de oscilación y un aumento del contenido rítmico de sus clases. Se esforzó en establecer una más íntima conexión

entre la música y le movimiento. La música es el mejor método para la enseñanza del movimiento y es el propio profesor el que dirige sus clases tocando la música.

Otros autores encuadrados en esta corriente “artístico-rítmico-pedagógica” son **Hilma Jalkanen**, quien en 1939 fue designada profesora de gimnasia femenina en el Instituto de Educación Física de Helsinki y **Ernst Idla** quien en 1929 ocupó el cargo de director del Instituto de Educación Física de Tallin en Estonia.

Siguiendo el análisis que presenta Devis ⁽³²⁶⁾, durante el primer tercio del siglo XX empezó a consolidarse en Europa un movimiento de reacción contra la gimnasia como forma dominante de actividad física de la época. Era necesario un replanteamiento de la educación física para que fuera introduciéndose en los sistemas educativos nacionales. Tal reacción vino motivada por las discrepancias aparecidas entre las distintas escuelas gimnásticas, las críticas a la rigidez de la gimnasia analítica, acrobática y militarista, el creciente interés científico-médico por el estudio de la gimnasia, la influencia del ballet, el ritmo y la danza moderna, además de la espectacular popularidad que adquirió el deporte.

La vinculación entre la danza, las actividades rítmicas y expresivas y la educación física permanecerá desde entonces siendo sus formas de desarrollo y su importancia variable según los países. Langlade y Rey de Langlade aportan datos sobre la presencia de la danza en los programas de educación corporal de **Karl Gaulhofer y Margarete Streicher** quienes dentro de la llamada gimnasia escolar o “natural” austriaca

destacaron el valor del “arte del movimiento” conjunto de ejercicios acrobáticos y de danza destinados a canalizar el instinto motor hacia el juego bello y artístico (327).

Como continuadores destacan los también austríacos **Wolfgang Burger y Hans Groll**, quienes en un intento por ofrecer nuevas soluciones al área general de la educación física, formularon un sistema de ejercicios pedagógicos desde una perspectiva socio-pedagógica. En sus planteamientos educativos encontramos la danza individual y las danzas colectivas (328).

Un ejemplo de la continuidad de la relación entre danza y gimnasia lo tenemos en **Mónica Beckman**. Mónica Beckman, formada en el Instituto Formal de Gimnasia de Estocolmo y conociendo la danza moderna y danza jazz, desarrolló un método de educación corporal llamado "gimnasia jazz" en el que se combinan de una manera motivante los ejercicios corporales gimnásticos con movimientos de danza y con música jazz o pop. En su libro *Gimnasia Jazz* editado en 1966, expone su método al que considera útil para chicas y chicos, jóvenes y adultos. La utilización de músicas modernas, conocidas por los practicantes, afines a sus gustos y fáciles de seguir asegurar, según la autora, una mayor motivación y facilita la expresividad (329). El método de Beckman ha tenido una buena repercusión en Europa. En España Beckman ha dictado diversos cursos de verano para profesores de educación física.

Durante la segunda mitad del siglo XX, se ha continuado de manera desigual según países con las prácticas rítmico-gimnásticas. Estas prácticas se dirigen cada vez más hacia objetivos recreativos y de salud y progresivamente se alejan de objetivos

expresivos y artísticos. No está muy clara la frontera entre la danza y la gimnasia, surgen términos confusos como el de “gimnasia-danza”, o el de “danza aeróbica” dentro de la importante corriente de gimnasia aeróbica tan potenciada en la actualidad. En todo caso debemos considerar que cuanto más se alejen de los contenidos expresivos y artísticos, más difícil será considerar a estas prácticas como danza.

Estas prácticas rítmico-gimnásticas han continuado, generalmente dirigidas al alumnado femenino, en muchos programas de educación física europeos (330). Durante la hora de referirse a la progresiva incorporación de la corriente de expresión corporal en la educación física en los años sesenta dice que, hasta ese momento la única práctica expresiva que se daba en la educación física era la danza, la mayoría de las veces rítmica y casi siempre reservada a mujeres. Esta corriente expresiva que incluye a la danza moderna, desde una perspectiva crítica con el deporte, ignora el rendimiento, la medida y la competición, pone el acento en una relación significativa con el cuerpo, en poder expresivo dentro de un universo simbólico (331).

También parecen haber perdurado algunas formas de tablas gimnástico-coreográficas basadas en el cancionero tradicional, como es el caso del método “gidaria” del bailarín y pedagogo Gene Yurre. Este método es un procedimiento para el aprendizaje del canto y del baile en la edad escolar, conjuga la gimnasia, la danza el ritmo y las canciones populares vascas. Conjuga el objetivo higiénico-correctivo, a través de ejercicios donde se pretende prevenir y corregir malas posturas, un objetivo artístico-expresivo y un objetivo de asimilación del folclore y la cultura vasca en general (332). Yurre ha dictado cursos basados en su método en los programas de formación para profesores de magisterio, organizados por el Gobierno Vasco.

Observamos también la presencia de danzas folclóricas o tradicionales en algunos programas educativos europeos, como es el caso de España durante los años de dictadura. En varios textos consultados, sobre las prácticas de educación física durante los años de dictadura en España, los bailes regionales eran actividades que, aunque inicialmente se planteaban para ambos sexos, en realidad se dirigían principalmente a las chicas (333).

La idea de la inclusión las actividades expresivas corporales y de la danza en concreto dentro de los planteamientos de la educación física moderna, es defendida por José María Cagigal, autor relevante e impulsor del Instituto Nacional de Educación Física de Madrid. En 1979 se expresaba así: *“La danza es la primera gran libre expresión del ser corporal llamado hombre. La competencia lúdrica (hoy deporte), algo más restringida, es el otro modo, Toda educación física deberá tener en cuenta estos tres hontanares de natural conducta humana (que no siempre se excluyen mutuamente, sino que muchas veces coinciden en un mismo comportamiento) para confrontar, por decirlo así, el nivel o caudal humano en un ejercicio concreto incluido dentro de un programa de educación física. No es que en todas y cada una de las ejercitaciones haya que jugar o danzar o hacer deporte rigurosamente, pero sí que las conductas humanamente asumidas tengan algo de las tres o de todas ellas. ... Para que una conducta, un aprendizaje, sea educativo no debe apartarse del básico patrón corrector; nunca debe dejar de ser humano. Juego de movimiento, danza, deporte, he ahí los constituyentes de la conducta natural del hombre, de los cuales nunca debe apartarse una auténtica educación física.”* (334).

Pensamos que el apoyo de Cagigal a las actividades expresivas y en concreto a la danza enmarcada dentro de la educación física, contribuyó a que en los planes de estudios de los diferentes INEFs, empezando por el INEF de Madrid y continuando por otros Institutos y Facultades de Educación Física con posterioridad, tuviera cabida una asignatura como la “expresión dinámica”. Esta asignatura claramente minoritaria y perdida dentro de un abultado currículo a favor del deporte, ha mantenido y extendido la valoración de la función expresiva del movimiento, asegurando su utilización como medio al servicio de la educación física en el medio escolar.

El Reino Unido y Estados Unidos son, sin lugar a dudas, los dos países donde la implantación de la danza en el sistema educativo ha sido más temprana y con mucho más arraigo.

En el Reino Unido, según Brinson ⁽³³⁵⁾, los programas de educación física que se establecieron para la educación primaria a principios de siglo tuvieron en cuenta el valor de las danzas folclóricas y las danzas nacionales provenientes de Inglaterra, Escocia, Gales, así como de otros países del continente. También fueron consideradas desde el punto de vista pedagógico algunas formas de danza con técnicas modificadas del ballet clásico.

La implicación de la danza en la educación del Reino Unido ha tenido un mayor asentamiento que en otros países industrializados, siendo pionero en los primeros años del siglo XX y continuando especialmente a partir de 1940 con la valiosa aportación de Rudof Laban, quien en 1941 fundó en Londres un centro de danza educacional

moderna, hoy con el nombre de “Laban Centre for Movement and Dance” que, aún en la actualidad, es de obligada referencia en el estudio de la danza moderna en su vertiente educativa. Tal como nos expone Brinson, en el Reino Unido la danza está presente en todos los niveles educativos dentro del área de educación física. Desde un posicionamiento más cercano a lo artístico, Brinson reclama para la danza un campo educativo propio separado de la educación física (336).

En Estados Unidos, la danza también ha ido ocupando progresivamente un lugar en la educación, a ello ha contribuido sin duda la gran trascendencia que la danza moderna ha tenido y sigue teniendo en este país (337). En los primeros años del siglo la danza que se enseñaba en los colegios tenía, según Kraus, fundamentalmente tres formas, la danza gimnástica, la danza estética y la danza folclórica. Esta diversificación de la danza fue algo característico en la educación física norteamericana de principios de siglo.

La danza gimnástica que ponía el acento en la formación física fundamentalmente, estaba dirigida a los chicos y los jóvenes. La danza estética, evolucionada a partir del método de Gilbert, mencionado en el apartado anterior, se vio influenciada por la danza libre de Isadora Duncan en pos de una mayor expresividad como forma artística y era practicada por las chicas y jóvenes. La danza folclórica fue paulatinamente incorporándose a la danza gimnástica. Los orígenes de estas danzas folclóricas eran realmente variados encontrándose danzas irlandesas, italianas, escocesas y por supuesto americanas. Su presencia en los programas de estudios de las escuelas era debido a que eran poseedoras de importantes valores recreativos, favorecían la interculturalidad en una sociedad en la que la población provenía de diversas naciones.

Entre los numerosos autores que escribieron sobre los beneficios de las danzas folclóricas, Kraus destaca al Dr. Luther Halsey Gulick, quien dejó patente la manera en que la danza ayudaba al desarrollo fisiológico en general así como a enraizar al alumno en el conocimiento de las costumbres y en las señas de la civilización americana.

De esta manera, la danza fue apareciendo cada vez más en los programas de formación del profesorado masculino y femenino en muchos departamentos de educación física en las escuelas del país, adquiriendo diversas formas. Las amplias posibilidades que ofrecía la creciente danza moderna americana con unos planteamientos liberadores, plurales, más expresivos y creativos, comenzaron a ser aprovechados desde el ámbito pedagógico por autores como Geltrud Colby, Bird Larson y Margaret H'Doubler.

Colby, profesora del colegio para la formación de profesores en la Universidad de Columbia, fue requerida en 1913 para desarrollar un programa de educación física que fuera natural y libre y que permitiera la autoexpresión. Empezó a experimentar gradualmente con la danza creativa basándose en el movimiento natural, sin ninguna forma predeterminada y en el propio interés de los alumnos, utilizaba la música como un estímulo emocional. Su método de trabajo que bautizó con el nombre de "*danza natural*" fue integrándose en las escuelas con otras formas o experiencias curriculares.

Bird Larson apreció el método de Colby pero destacó la necesidad de contar además con una técnica basada en las leyes de la física, la anatomía y la fisiología. Experimentó con un sistema de movimientos basado en conocimientos científicos sobre

la educación física correctiva de tal manera que cada estudiante desarrollara la danza teniendo en cuenta sus necesidades, capacidades y limitaciones.

En 1916 Margaret H'Doubler, basándose en los trabajos de Colby y Larson, instauró en la Universidad de Wisconsin su propio programa de formación en danza basado en el conocimiento científico, en el movimiento natural y en la expresión creativa de la danza educativa. Fue una gran difusora de la danza educativa a través de numerosos textos escritos que tuvieron gran influencia en la preparación de los profesores de danza y de educación física.

En los años treinta, las formas de danza presentes en los programas educativos eran la danza folclórica, danza social, la danza de carácter, el claqué y la danza moderna. Dos posibilidades de formarse en danza comenzaban a convivir, aquella que se proporcionaba en los colegios de formación del profesorado de educación física y la formación de las escuelas o estudios privados de danza artística. Ambas vías de formación han estado estrechamente relacionadas ya que los profesores de educación física perfeccionaban sus estudios en las escuelas de danza para bailarines profesionales y a su vez, las escuelas de danza se nutrían de alumnos que habían sido iniciados en los colegios formales, además esto redundaba en un aumento de la audiencia a los espectáculos de danza.

A partir de los años treinta se crea la Asociación de Educación Física americana, American Physical Education Association, más tarde convertida en American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAPHERD). En

esta primera asociación, la sección de danza lideró una efectiva promoción de danza educativa. Empezaron a aparecer publicaciones y se impulsó la investigación. Se abrieron servicios de asesorías para temas de danza en colegios y escuelas y muchos colegios patrocinaron simposiums sobre danza educativa en los que participaron grandes maestros de danza moderna como Martha Graham, Doris Humphrey, Charles Weidman o Hanya Holm. Una de las Universidades pioneras en el reconocimiento de la danza como materia de titulación fue la Universidad de Wisconsin. A ella le siguieron iniciativas como la del Bennington College de Vermont donde desde 1934 se desarrolla un importante programa de danza educación como parte del currículum práctico.

La danza escolar estaba cada vez más influenciada e impulsada por bailarines profesionales de danza moderna, generando un cierto descontento por parte de los profesores de educación física. Algunos educadores físicos se preguntaban si realmente los fines de la danza artística que se enseñaba en algunos colegios coincidían con los fines educativos generales. Tenía que haber alguna diferencia entre la danza que se enseñaba en los estudios de danza profesional y la que se enseñara en los colegios. Surgen entonces dos vías de desarrollo de la danza en la educación: 1) la danza entendida como medio educativo al participar de los fines creativos, físicos, intelectuales y sociales, al margen del nivel de perfeccionamiento coreográfico, y 2) la danza entendida como una forma artística de expresión que requiere el más alto nivel de perfección posible. Esta diversificación se mantiene en la actualidad encontrando por un lado la danza incorporada en departamentos de educación física y por otro lado departamentos autónomos de danza en algunas Universidades (338).

4.4.10. Actualidad

En lo que respecta a las enseñanzas de régimen especial designadas por la LOGSE, los estudios de danza han tenido en estos últimos años un importante desarrollo. Una vez que los correspondientes Reales Decretos han planteado las bases mínimas para el desarrollo de los estudios de danza a nivel profesional en sus tres grados, algunas Comunidades Autónomas con competencia en educación han tenido la oportunidad de completar el proceso estableciendo las normas para la implantación definitiva de tales estudios. Es cierto que el periodo de desarrollo de las enseñanzas de la danza a nivel profesional ha sido excesivamente lento y largo pero en la actualidad se cuenta con todos los grados activados.

Son también dignos de mención los esfuerzos de algunas Universidades Españolas para ofertar estudios de danza como experto universitario o curso de postgrado. La Universidad Miguel Hernández de Elche, pionera en estas titulaciones en España, cuenta con un prestigioso curso de danza que da lugar al Título superior en Danza Contemporánea. La universidad de A Coruña en colaboración con el INEF de A Coruña y la Facultad de Motricidad Humana de Lisboa, ofrece el título “Experto en expresión artística y danza”.

En lo que concierne a las enseñanzas de régimen general, que es de lo que nos ocupamos principalmente en nuestro trabajo, aún siendo patente hoy la presencia de formas diversas de danza en la educación obligatoria, su presencia es minoritaria con respecto a otras actividades físicas como son por ejemplo las deportivas. En España la expresión corporal y la danza es, en la actualidad, una actividad con un tratamiento

ínfimo en los programas de formación de profesores de Magisterio especializados en educación física y en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y los Deportes (generalmente la formación en expresión corporal en los estudios de los Institutos y Facultades de Ciencias de la Actividad Física y en las Escuelas de Magisterio se reduce a un cuatrimestre). Paradójicamente la reforma de la enseñanza producida en 1990, revaloriza las actividades físicas de expresión y la danza en particular. La actual legislación por la que se regula nuestro Sistema Educativo (LOGSE) contempla de manera clara la importancia de descubrir y desarrollar las diferentes capacidades expresivas y comunicativas del individuo así como la necesaria implicación social y cultural del ser humano. Se hace referencia explícita a las actividades expresivas corporales y a la Danza en particular como contenido-actividad válido desde el punto de vista pedagógico.

En todas las etapas se menciona como mínimo un objetivo general relacionado específicamente con estas capacidades y se refiere a la Danza como un contenido conceptual y como una actividad-instrumento pedagógico (procedimiento). Este tratamiento se encuentra a caballo entre la Educación Física y la Educación Artística, no quedando exento de una apreciable falta de coordinación entre ambas áreas.

Sin embargo, estas indicaciones de la LOGSE no nos garantizan una presencia real de la Danza en el currículo de las enseñanzas obligatorias. Para encontrar una explicación a este hecho, habría que analizar la influencia que tiene en los profesionales de la docencia la diferencia más que notable de creditaje que ha existido en su currículo formativo entre las actividades deportivas y las actividades artísticas o expresivas. Esto hace que, en la mayoría de los casos, sean en las iniciativas particulares de docentes o

grupos de docentes, más sensibilizados con estas prácticas, en las que recaiga la responsabilidad de desarrollar estas prácticas artísticas.

Dignas son de mención las iniciativas que surgen en algunos centros escolares en los que la danza y la música, como expresiones artísticas, son retomadas como medios al servicio de objetivos de la educación. Sirva como ejemplo las interesantes experiencias que se exponen en la obra “Introducción al flamenco en currículum escolar” (339). En estas iniciativas el flamenco (cante y baile) conforma un contenido-medio de carácter pluridisciplinar, abarcando áreas como la educación física, la música, la lengua y literatura, la geografía o la historia.

Iniciativas como éstas, aunque ciertamente escasas, suponen avances decisivos en el camino para que el arte y la danza en particular sea considerada como un verdadero medio pedagógico.

En todo caso, durante los primeros años del nuevo milenio, se observa un ligero aumento de la valoración de las actividades expresivas al servicio de la educación. Es significativo que la comisión para la adaptación de los futuros planes de estudios de Ciencias de la Actividad Física y los Deportes a la convergencia europea haya incluido como asignatura troncal la “danza” además de la ya existente “expresión dinámica”. Esto supone, sin lugar a dudas, un claro aumento cuantitativo y cualitativo con respecto a la situación existente hasta ahora.

Creemos que a partir de estos cambios en la formación de los futuros profesionales de la educación física, la valoración positiva de estos contenidos y su utilización como medio de al servicio de la educación irá en aumento tal y como está sucediendo e otros países europeos.

4.5. RECAPITULACIÓN

De lo expuesto en el presente capítulo nos gustaría destacar los siguientes aspectos.

La danza puede ser considerada como una conducta natural del ser humano, ya que es una manifestación presente en la mayor parte de las culturas y civilizaciones existentes desde las más primitivas a las actuales.

En un primer momento la danza destaca como manifestación cültica ligada al sentir religioso y, aunque tal vinculación ha ido decayendo progresivamente, aún hoy, sobre todo en gran parte de oriente y en países de América y Africa, podemos encontrar formas danzadas como manifestaciones religiosas.

Podemos analizar a la danza a partir de sus dos componentes: el componente motriz y el componente expresivo. En cuanto al componente motriz diremos que el movimiento propio de la danza ha ido surgiendo tradicionalmente de las propias acciones cotidianas (correr, saltar, cazar o recolectar) y este origen puede verse hoy también en la mayoría de sus formas actuales. Es precisamente esta vinculación con las acciones cotidianas lo que le otorga a la danza una buena posición como acto simbólico y representativo, destacando su gran potencial de proyección al producir un claro efecto emocional en quien la observa.

La variedad de movimientos que pueden darse en una danza es realmente extensa, pudiendo abarcar todas las posibilidades de la motricidad humana. No existe un reglamento o normas que la limite como sucede por ejemplo en otras actividades físicas como los deportes. Así el coreógrafo o el danzante pueden hacer uso a su antojo de cualquier acción combinándolas de manera creativa para poder llegar a representar aquello para lo que la coreografía fue pensada.

La adquisición y el dominio de las diferentes habilidades motrices básicas y específicas propias de la danza pasa por conocer e interpretar correctamente los llamados factores de la movilidad que son: el peso, el espacio, el tiempo y el flujo. El factor peso tiene una relación directa con el control de la intensidad muscular para resistirse a la fuerza de la gravedad. El factor espacio determina tanto el continente del gesto (espacio que lo acoge) como su estructuración con fines expresivos. El factor tiempo trata de estudiar la estructura temporal y rítmica del gesto y su duración, también se refiere a la propia expresividad de los ritmos y las duraciones. El factor flujo se refiere al grado de liberación o control que la musculatura ejerce sobre cada acción. La combinación de las particularidades que surgen de cada factor de movilidad entre sí dan lugar a una gran variedad de matices de movimiento denominadas “calidades de movimiento”.

En cuanto al segundo componente de la danza, el expresivo, diremos que al danzar se trasciende el mero acto motor en su consideración mecánica para adentrarse en la concepción significativa del mismo. Tenemos pues que la danza es un movimiento gesticulante o “gesto”.

La danza es una forma de gestualidad corporal, esta gestualidad se enmarca en lo que hemos considerado como expresión y comunicación no verbal. Pero esta expresividad de la danza no radica tan solo en el gesto, a ella contribuyen también otros elementos como los bailarines (sus características físicas, edad, sexo), el entorno visual (escenario, vestuario, iluminación, objetos) y los elementos sonoros (música u otros sonidos).

La danza puede surgir a partir de la imitación o a partir de la creación. Tenemos por un lado la danza de imitación o danza con modelo también llamada danza de técnica directiva y por otro lado la danza de creación o sin modelo también llamada danza de técnica creativa. En la danza con modelo, se trata de imitar lo más fidedignamente ese modelo planteado por el profesor o el coreógrafo y en la danza sin modelo, el gesto surge a partir de un proceso de creación e interpretación personal del ejecutante. Estas dos maneras de entender la danza dan pie a su vez a dos maneras de enseñar la danza. En el primero de los casos esta la enseñanza directa y cerrada del gesto perfecto, para lo cual se incide fundamentalmente en la capacidad de imitación, en la eficacia biomecánica, en la complejidad y en el virtuosismo. En el segundo caso la enseñanza pone el acento no especialmente en la perfección del gesto, sino en el proceso de elaboración y creación del gesto y se valora más la reflexión, el análisis y la creatividad.

Existe una tercera posibilidad que trata de integrar las dos tendencias anteriores, ésta es la tendencia “polimodelizante” y se basa en la necesidad de acumular conocimientos para, a partir de ellos y mediante el juego, la asociación y la reelaboración, generar nuevas formas creativas.

La danza destaca también por ser una actividad a través de la cual se pueden representar las peculiaridades de una determinada sociedad o cultura. Esta interpretación de la danza como elemento de identidad social y cultural queda especialmente patente en las formas de danza tradicional, folclórica y en las danzas de origen étnico.

La consideración comunicativa de la danza la interpretamos a partir de la propia naturaleza expresiva del gesto danzado junto con los demás elementos anteriormente mencionados y de su particular poder de proyección ante los demás. La danza como expresión no verbal, forma parte de esa concepción de la comunicación denominada “orquística” esto es, un proceso social irrenunciable, un sistema abierto en el que diversos elementos, canales y modos de comportamiento interactúan de forma armónica en un determinado contexto social. Es precisamente este contexto social el que marca indefectiblemente la propia comunicación.

Partiendo de la idea de comunicación como interconexión o interacción humana, hemos estudiado a la danza dentro de los tres aspectos que determinan esa interacción: la integración (acomodación y asimilación), enfrentamiento (conflicto, obstrucción y competición) y la cooperación. En cuanto a la integración, ha quedado de manifiesto que la danza de conjunto en sus múltiples formas, puede ser un factor de cohesión social e incluso como forma de control social. Hemos visto también la utilización de la danza como forma de transmisión de saberes culturales y de iniciación a nuevos comportamientos sociales. Son, en definitiva, formas de socialización y enculturación de los individuos. También puede mencionarse las iniciativas de educación multicultural a través de las danzas étnicas como una forma de integración en las

sociedades plurales. En cuanto a la idea de enfrentamiento también se han expuesto algunas maneras de competición entre danzantes buscando generalmente la demostración de la mejor destreza y habilidad en la ejecución de unas determinadas danzas. En cuanto a la idea de la interacción cooperativa, destacamos la danza de conjunto o de parejas y la clasificación que Walsh, Leroy y Maucouvert nos presentan en función del espacio, del grupo, del papel a jugar, de los objetos, del tiempo o del vínculo.

Han quedado también evidenciada las múltiples formas de la danza, cada una pertenece a una determinada manera de ver el mundo, pero todas ellas expresan al unísono la propia vitalidad humana. En esta pluralidad radica en gran medida su universalidad y la particularidad de llegar a ser universal.

Por último, hemos querido poner el acento en el lugar relevante que la danza ha tenido en el pensamiento pedagógico a través de las diferentes épocas y desde las culturas más primitivas hasta las más actuales.

La danza, desde los inicios de la humanidad, ha tenido un papel ciertamente relevante dentro de los diferentes sistemas de enseñanza que han existido a través de la historia. Si bien es cierto que dicho papel predominante ha ido perdiendo protagonismo en aquellos momentos en los que la educación corporal ha perdido relevancia a favor de una educación más intelectual y también con el creciente protagonismo de otras prácticas corporales como los juegos y los deportes.

Ha quedado de manifiesto su valor como actividad transmisora de saberes, usos y costumbres sociales, fundamentalmente en lo que hemos denominado danza imitativa o con modelo.

También hemos comprobado como la danza ha servido como impulsora de valores de tipo moral y religioso, aspectos estos de gran importancia en algunos momentos históricos y en algunas culturas. La danza ha servido como activadora del espíritu marcial y el coraje y de una manera muy especial como forma de expresar el sentir religioso.

La danza como actividad física ha sido utilizada para el desarrollo físico. Aprendizaje y perfeccionamiento de destrezas y habilidades corporales, la armonía corporal y las formas de buena compostura, así como la soltura y relajación. Es de destacar la importancia de la danza como promoción de la salud en general.

Hemos visto que la danza, fundamentalmente la danza de conjunto, se ha considerado de especial interés a la hora de buscar la cohesión social y el encuentro entre personas, aspectos estos fundamentales para la comunicación humana.

La danza se ha entendido como una forma de comunicación al margen de la palabra, se considera como un lenguaje del movimiento y ha permitido desarrollar formas de expresividad y de intercomunicación de uno consigo mismo, uno con los demás y uno con el entorno.

La danza como actividad artística, ha sido un medio para el desarrollo de la creatividad y del sentir artístico.

Por último, ha quedado también de manifiesto la relación de la danza con otras áreas o disciplinas académicas como son la música, la historia o las matemáticas.

4.6. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1.- Corominas, J. y Pascual, J. A. Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico. Págs. 423-425.
- 2.- Kraus, R. History of the dance in Art and Education. Pág. 4. y De Beryes, I. Historia de la Danza. Pág. 23.
- 3.- Urbeltz, J. A. Bailar el caos. La danza de la osa y el soldado cojo. Pág. 65.
- 4.- Gore, G. Traditional dance in West Africa. En Adshead-Lansdale, J. y Layson, J. Dance History, an introduction. Pág. 59.
- 5.- Urbeltz, J. A. Op. cit. Págs. 452-453.
- 6.- Lonsdale, S. H. Dance and ritual play in Greek Religion. Pág. 1.
- 7.- Gore, G. Op. cit. Pág. 59.
- 8.- García Ruso, H. M^a. La Danza en la escuela. Pág. 16 y 17.
- 9.- Kraus, R. Op. cit. Págs. 12 y 13.
- 10.- Sachs, C. World History of the dance. Pág. 12.
- 11.- Urbeltz, J. A. Op. cit. Págs. 451 y 453.
- 12.- Luciano de Samosata. La danza. Pág. 139.
- 13.- Laban, R. El Dominio del movimiento. Pág. 150.

- 14.- Guerber-Walsh, N. Leray, C. y Maucouvert, A. Danse. De lécole aux associations. Pág. 36.
- 15.- Adshead, J. Describing the components of the dance. En Adshead, J. (Ed.) Dance analysis: theory and practice. Pág. 22.
- 16.- Preston-Dunlop, V. A Handbook for dance in education. Pág. 53.
- 17.- Adshead, J. Op. Cit. Págs. 22 y 23.
- 18.- Cagigal, J. M. Cultura intelectual y cultura física. Pág. 76 y 77.
- 19.- Popplow, U. Origen y comienzo de los ejercicios físicos. En Citius Altius Fortius, tomo XV (1973) Pág. 146.
- 20.- Diem, C. Historia de los deportes. Págs. 15 y 16.
- 21.- Lukas, G. La educación corporal y los ejercicios corporales en la sociedad prehistorica. En Citius Altius Fortius, tomo XV(1973) Pág. 289.
- 22.- Eichel, W. El desarrollo de los ejercicios corporales en la sociedad prehistórica. En Citius Altius Fortius, tomo XV (1973) Pág. 120.
- 23.- Eichel, W. Op. Cit. Págs. 104 y 105.
- 24.- Bourcier, P. Historia de la danza en occidente. Págs. 13-16.
- 25.- Sachs, C. World History of the dance. Págs. 4 y 5.
- 26.- Kealiinohomoku, J. W. Citado por Adshead, J. En Adshead, J. Describing the components of the dance. En Adshead, J (Ed.) Dance Analysis: Theory and practice. Pág.23.
- 27.- Laban, R. El dominio del movimiento. Págs. 13 y 14.

- 28.- Cadopi, M. Les Apprentissages moteurs en danse. Págs. 147 y 148.
- 29.- Le Boulch, J. Hacia una ciencia del movimiento humano. Pág. 47.
- 30.- Nikolais, A. Alvin Nikolais, musicien, choreographe pedagogue. En EPS 202 (1986) 55-60.
- 31.- Schlicher, S. Teatre-Dansa. Pág. 33. La autora habla en el capítulo primero sobre la gestación del teatro-danza así como de las tendencias teatrales que desde 1945 desembocarán en el teatro-danza. El intercambio recíproco entre el teatro y la danza permite generarse una nueva estética basada en la fantasía, la expresión corporal la sensualidad y la concepción en imágenes. Una parte de la danza se acerca al teatro y viceversa, surge así una nueva concepción de la representación más atenta a lo corporal, la independencia de la danza respecto al texto, al lenguaje y a la estructura lógica ofrecía a los autores una autodeterminación artística mucho más amplia.
- 32.- Laban, R. Op. cit. Págs. 155 y 156.
- 33.- Laban, R. Op. cit. Pág. 40.
- 34.- Laban, R. Op. cit. Pág. 82.
- 35.- Preston-Dunlop, V. Op. cit. Págs. 10-12.
- 36.- Hall, E. T. La dimension cachée Pág. 129.
- 37.- Laban, R. Danza educativa moderna. Págs. 89-100.
- 38.- Preston-Dunlop, V. Op. Cit. Pág. 89.
- 39.- Preston-Dunlop, V. Op. Cit. Pág. 48.
- 40.- Piaget, J. Le développement de la notion de temps chez l'enfant. Pág. 2.

- 41.- Le Boulch, J. Hacia una ciencia del movimiento humano. Pág. 201.
- 42.- Le Boulch, J. Op. Cit. Pág. 200.
- 43.- Lamour, H. Terminologie du rythme. Pour un langage commun en EPS. En EPS 169 (1981) Págs. 59-61.
- 44.- Laban, R. El dominio del movimiento. Pág. 201.
- 45.- Guerber-Walsh, N. Leray, C. y Maucouvert, A. Op. Cit. Pág. 87.
- 46.- Preston Dunlop, V. Op. Cit. Págs. 13 y 14.
- 47.- Laban, R. Op. Cit. Pág. 141.
- 48.- Laban, R. Danza educativa moderna. Pág 62.
- 49.- Preston Dunlop, V. Op. Cit. . Pág. 28.
- 50.- Laban, R. Op. Cit. Págs. 59 y 60.
- 51.- Langlade, A. y Rey de Langlade, N. Teoría general de la gimnasia. Págs. 88-93.
52. Alexander, G. La eutonía. Pág. 23.
- 53.- Stokoe, P. Expresión corporal, arte salud y educación. Pág. 49.
- 54.- Ulmann, L. Algunas pautas para el estudioso del movimiento. En Laban, R. Danza educativa moderna. Págs. 111-133.
- 55.- Adshead, J. Op. Cit. Pág. 26. Winearls, J. La danza moderna. Págs. 11 y 12.
- 56.- Bühler, K. Teoría de la expresión. Pág. 51.

- 57.- Bühler, K. Op. cit.. Pág. 57.
- 58.- Moliner, M. Diccionario del uso del Español. Tomo I. Pág. 1259.
- 59.- Bara, A. La expresión por el cuerpo. Pág. 13.
- 60.- Lain Entralgo, P. Teoría y realidad del otro. Pág. 49.
- 61.- Salzer, J. La Expresión corporal. Pág. 17.
- 62.- Coca, S. Comunicación y creatividad: la expresividad creativa del gesto. Pág. 353.
- 63.- Coca, S. Op. cit. Pág. 351.
- 64.- Coca, S. Op. cit. Pág. 335-337.
- 65.- Le Boulch, J. Hacia una ciencia del movimiento humano. Págs. 71- 93.
- 66.- Rash, Ph. J. y Burke, R. K. Kinesiología y anatomía aplicada. Pág. 33.
- 67.- Bernard, M. El cuerpo. Pág. 195.
- 68.- Le Boulch, J. Op. cit. Pág. 81.
- 69.- Pease, A. El lenguaje del cuerpo. Pág. 12.
- 70.- Scheflen, A. E. Systemes de la communication humaine. En Winkin, Y. La nouvelle communication. Págs. 145-156.
- 71.- Knapp, M. L. La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Págs. 17-26.
- 72.- Poyatos, F. La comunicación no verbal. Tomo I. Cultura, lenguaje y conversación. Págs. 16-20.

73.- Coca, S. El Hombre deportivo. Págs. 78-84.

74.- Stanislavski, C. Mi vida en el arte. Pág. 381.

75.- Coca, S. Comunicación y creatividad: la expresividad creativa del gesto. Págs. 382-392.

76.- Coca, S. Op. Cit. Págs. 2-4 y 310. El autor entiende el “rescate del cuerpo” desde un contexto interdisciplinar y socializador como un rescate del olvido de la alienación laboral, del dualismo acientífico entre cuerpo y espíritu, de la obsesión por los resultados, de la notoriedad del cuerpo complacido desde un narcisismo estético y de la transformación y el cambio sin más. Este “rescate del cuerpo” se define a partir de una serie de certezas. Certeza de que somos y percibimos nuestro cuerpo, certeza de que podemos hablar desde ese cuerpo, certeza de que aunque no podemos hablar “del todo”, ya que no disponemos de todas las claves, podemos hablar de ese cuerpo, certeza de que las limitaciones para evidenciar el propio dinamismo nos fuerza a rellenar de significado de intención comunicativa, la exterioridad sobria de nuestro cuerpo, certeza de no poseer un lenguaje convencional no corporal que supla las deficiencias expresivas, por último conciencia de un espacio y un tiempo que certifica ese cuerpo rescatado e instalado en circunstancias tales como la aproximación proxémica, la relación humana, la comunicación, la autopercepción corporal o respuesta creativa.

77.- Coca, S. Op. Cit. Pág. 392.

78.- Coca, S. Op. Cit. Págs. 385-387.

79.- Stokoe, P. Expresión corporal: arte, salud y educación. Pág. 32.

80.- Guerber Walsh, N. Leray, C. y Maucouvert, A. Danse. De l'école...aux associations. Pág. 9.

81.- Adshead, J. Describing the components of the dance. En Adshead, J. (Ed.) Dance Analysis: theory and practice. Pág.21.

- 82.- Adshead, J. Describing the components of the dance. En Adshead, J. (Ed.). Op. Cit. Págs. 22-32.
- 83.- Guerber Walsh, N. Leray, C. y Maucouvert, A. Danse, de l'école aux associations. Págs. 7-11.
- 84.- Guerber Walsh, N. Leray, C. y Maucouvert, A. Op. Cit. Pág. 11.
- 85.- Lorelle, Y. L'expression corporelle, du mime sacré au mime du théâtre. Pág. 20.
- 86.- Platón. Las Leyes o de la Legislación. Libro II. 655d/656e En Platón Obras completas. Pág. 1296.
- 87.- Luciano de Samosata. La danza. Pág. 154.
- 88.- Luciano de Samosata. Op. Cit. Pág. 163.
89. Lonsdale, S.H. Dance and ritual play in Greek Religion. Pág. 29.
- 90.- Roubine, J. J. Geste, théâtre et danse. En Lecoq, J. (dir.) Le théâtre du geste. Págs. 78 y 79.
- 91.- Roubine, J. J. Geste, théâtre et danse. En Lecoq, J. (dir.) Le théâtre du geste. Pág. 81
- 92.- Anderson, J. Art without boundaries. The world of modern dance. Págs. 3 y 4.
- 93.- Pujade-Renaud, C. Expression corporelle, langage du silence. Págs. 68 y 69.

- 94.- Nikolais, A. Alvin Nikolais, musicien, choregraphe, pedagogue. En Education Physique et Sportive 202 (1986) Págs. 55-60.
- 95.- Louis, M. Inside dance. Págs.137-139.
- 96.- Biache, M. J. Entretien avec Claude Pujade-Renaud. En Education Phisque et Sportive 190 (1984) págs. 6-12.
- 97.- Pujade-Renaud, C. Op. cit. . Pág. 72.
- 98.- Serre, J. C. Danse et créativité. En Education Phisque et Sportive 142 (1976) págs. 38-40.
- 99.- Guilford, J. P. Creatividad: pasado presente y futuro. En Guilford J. P. Creatividad y educación. Págs.15 y 16.
- 100.- Brennan, M. A. Dance creativity measures: a reliability study. En Research Quarterly 3 (1983) págs. 293-295.
- 101.- Leung, A. y Cicierska, P. Towards an understanding of developmental stages of creative movement expression. En The study of dance and the place of dance in society. Proceedings of the VII Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Dance, Recreation and Health. Glasgow 1986. Págs. 158-165.
- 102.- Coca, S. Comunicación y creatividad: la expresividad creativa del gesto. Págs. 410-427.
- 103.- Moscovici. Definición de “representación”. En Harre, R. and Lamb, R. The Encyclopedic Dictionary of Psychology. Págs. 593-594.
- 104.- Laplantine, F. Antropologie des systèmes de representations de la maladie. En Jodelet, D. (Dir.) Les représentations sociales. Págs. 277-298 .

- 105.- Lurker, M. El mensaje de los símbolos: mitos, culturas y religiones. Págs. 19 y 20.
- 106.- Lurker, M. Op. cit. Págs.21-27.
- 107.- Platón. Las Leyes, o de la Legislación Libro VII 794b/795e y 795e/797b. En Platón. Obras completas. Págs. 1392 y 1393.
- 108- Luciano de Samosata. La danza. Pág. 164.
- 109.- Sachs, C. World History of the dance. Págs. 77 y 78.
- 110.- Bonilla, L. La Danza en el Mito y en la Historia. Págs. 18 y 19.
- 111.- Spencer, P. Dance as antithesis in the Samburu discourse. En Spencer, P. (Ed.) Society and the Dance. Págs. 140-164.
- 112.- Gell, A. Style and meaning in Umeda dance. En Spencer, P. (Ed.) Op. Cit. Págs. 183-205.
- 113.- Strathern, A. A line of boys: Melpa dance as a symbol of maturation. En Spencer, P. (Ed.) Op. Cit. Págs. 119-139.
- 114.- Spencer, P. Interpretations of the dance in anthropology. En Spencer, P. (Ed.) Op. Cit. Págs. 1-38.
- 115.- Durkheim, E. Las formas elementales de la vida religiosa. Pág. 591.
- 116.- Parlebas, P. Contribution a un lexique commenté en science de l'action motrice. Pág. 64.
- 117.- Parlebas, P. Op. Cit. Págs. 64-67.

- 118.- Fernández de Larrinoa, K. De los límites y transgresiones rituales: Fiestas de carnaval, danza tradicional e identidad social. En Fernández de Larrinoa, K. (Ed.) Fronteras y puentes culturales: danza tradicional e identidad social. Págs. 243-324.
- 119.- Díaz González, J. Danza y baile tradicional como signo de identidad. En Beltrán, A. y otros. La Danza en la cultura tradicional de Castilla y León. Estudio y Pedagogía II. Págs. 43-65.
- 120.- Urbeltz, J. A. Bailar el caos, la danza de la osa y el soldado cojo. Págs. 499-526.
- 121.- Ariño Villarroya, A. Tiempo, Identidad y ritual. En Beriain, J. y Lanceros, P. (Comps.) Identidades Culturales. Págs.153-176.
- 122.- Sachs, C. Op. Cit. Pág.4.
- 123.- Bonilla, L. Op. Cit. Págs. 35-42.
- 124.- Bonilla, L. Op. Cit. Págs. 54-57.
- 125.- Bonilla, L. Op. Cit. Págs. 69-81.
- 126.- Bonilla, L. Op. Cit. Págs. 89-91.
- 127.- Bonilla, L. Op. Cit. Pág. 104.
- 128.- Hodgens, P. Interpreting the dance. En Adshead, J. (Ed.) Dance Analysis: Theory and Practice. Págs.69 y 70.
- 129.- Bonilla, L. Op. Cit. Págs. 169-174.
- 130.- Bonilla, L. Op. Cit. Págs. 211-213.
- 131.- Bonilla, L. Op. Cit. Págs. 223-225.

- 132.- Bonilla, L. Op. Cit. Págs. 231-238.
- 133.- Bonilla, L. Op. Cit. Págs. 259-260.
- 134.- Béjart, M. Un instante en la vida ajena. Págs. 119-122.
- 135.- Preston-Dunlop, V. A Handbook for Dance in Education. Pág 170.
- 136.- Diccionario de Ciencias de la Educación. Pág. 285.
- 137.- Winkin, Y. La nouvelle communication. Págs. 7-26.
- 138.- Winkin, Y. Op. cit. Pág.15.
- 139.- Coca, S. Comunicación y creatividad: la expresividad creativa del gesto. Págs. 351-353.
- 140.- Stokoe, P. Expresión corporal. Arte, Salud y Educación. Pág. 56.
- 141.-Laban, R. El dominio del movimiento. Pág. 43.
- 142.- Adshead, J. Describing the components of the dance. En Adshead, J. (Ed.) Dance analysis: theory and practice. Págs. 21-32.
- 143.- Quintana, J. M. Pedagogía estética. Págs. 171-174.
- 144.- Sachs, C. World History of the Dance. Pág. 104.
- 145.- Sachs, C. Op. Cit. Pág. 110.
- 146.- Sachs, C. Op. Cit. Pág. 139.
- 147.- Sachs, C. Op. Cit. Para más información consultar las páginas 142-171.

- 148.- Sachs, C. Op. Cit. Pág. 171.
- 149.- Guerber Walsh, N. Leray, C. y Maucouvert, A. Danse de l'école aux associations. Pág. 116.
- 150.- Sachs, C. Op. Cit. Pág. 4.
- 151.- Información obtenida en la página virtual:
Web [http:// www.inetport.com/~ruthann/sdchurch.htm](http://www.inetport.com/~ruthann/sdchurch.htm) (14 de julio de 2000.)
- 152.- Lonsdale, S. H. Dance and Ritual Play in Greek Religion. Págs. 2 y 36.
- 153.- Diem, C. Historia de los deportes. Tomo 1 Pág. 127.
- 154.- Spencer, P. Introduction: Interpretations of the dance in anthropology. En Spencer, P. (Ed.) Society and the Dance. Pág. 25.
- 155.- Urbeltz, J. A. Bailar el caos. La danza de la osa y el soldado cojo. Pág. 90.
- 156.- Lonsdale, S. H. Op. Cit. Pág. 20.
- 157.- Spencer, P. Op. Cit. Págs. 8-11.
- 158.- Jennings, S. Temiar dance and the maintenance of order. En Spencer, P. (Ed.) Society and the Dance. Págs. 47-63.
- 159.- Kaepler, A. L. Structured movement systems in Tonga. En Spencer, P. (Ed.) Society and the Dance. Págs. 92-118.
- 160.- Ozengbe, B. y Campbell, S. Olokun ceremonial ritual dance of Nigeria; its cultural and educational significance. En Impulse 3 (1995) 17-27.

- 161.- Ozengbe, B. y Campbell, S. Abisua tradicional war dance of Nigeria: its vigor as cultural and movement education. En ICHPER Journal 1 (1992) 4-7.
- 162.- Gordon, D. Multicultural education and the dance educator. En The study of dance and the place of dance in society. Proceedings of the VIII Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Dance, Recreation and Health. Conference 1986. Págs. 144-151.
- 163.- Sachs, C. Op. Cit. Págs. 17-35.
- 164.- Sachs, C. Op. Cit. Pág.18.
- 165.- Sachs, C. Op. Cit. Págs. 49-138.
- 166.- Sachs, C. Op. Cit. Págs. 139-174.
- 167.- Kraus, R. History of the Dance in Art and Education. Págs. 3 y 4.
- 168.- García Ruso, H. M^a. La danza en la escuela. Págs. 20-22.
- 169.- Adshead, J. Discerning the form of the dance. En Adshead, J. (Ed.) Dance Analysis: theory and practice. Pág. 41.
- 170.- Hodgens, P. Interpreting the dance. En Adshead, J. (Ed.) Dance Analysis: theory and practice. Pág. 60.
- 171.- Hodgens, P. Op. Cit. Págs. 60-89.
- 172.- Van Dalen, D. B. Mitchell, E. D. y Bennett, B. L. La educación física para la supervivencia del hombre primitivo. En Citius Altius Fortius XV (1973) 83-94.
- 173.- Sachs, C. World History of the Dance. Págs. 68 y 103

174. - Van Dalen, D. B. y Bennett, B. L. A World History of Physical Education. Cultural, Philosophical, Comparative . Págs. 4-7.
- 175.- Diem, C. Historia de los deportes. Tomo 1. Págs. 15-20 y 34-37.
- 176.- Diem, C. Op. Cit. Pág. 36.
- 177.- Eichel, W. El desarrollo de los ejercicios corporales en la sociedad prehistórica. En Citius Altius Fortius XV (1973) 95-134.
- 178.- Lukas, G. La educación corporal y los ejercicios corporales en la sociedad prehistórica. En Citius Altius Fortius XV (1973). 273-324.
- 179.- Bourcier, P. Historia de la danza en occidente. Págs. 21-24.
- 180.- Salazar, A. La danza y el ballet. Pág. 29.
- 181.- Van Dalen, D. B. y Bennett, B. L. A World History of Physical Education. Cultural, Philosophical, Comparative. Págs. 8-12.
- 182.- Diem, C. Historia de los deportes. Tomo 1. Pág. 107.
- 183.- Van Dalen, D. B. y Bennett, B. L. A World History of Physical Education. Cultural, Philosophical, Comparative. Págs. 12-19.
- 184.- Van Dalen, D. B. y Bennett, B. L. A World History of Physical Education. Cultural, Philosophical, Comparative. Págs. 12-19.
- 185.- Bonilla, L. La danza en el mito y en la Historia. Págs.234-235.
- 186.- Bourcier, P. Historia de la danza en occidente. Págs. 24-25.

- 187.- Van Dalen, D. B. y Bennett, B. L. A World History of Physical Education. Cultural, Philosophical, Comparative. Págs. 25-27.
- 188.- Marrou, H. I. Historia de la educación en la antigüedad. Pág. 27.
- 189.- Marrou, H. I. Op. Cit. . Pág. 27
- 190.- Homero. Odisea: I (149-152, 420-422), IV (15-19), XVII (602-606), XVIII (304-305), XXI (428-430). Iliada: XVI (608-618), XVIII (490-496), (561-572), (590-605).
- 191.- Marrou H. I. Op. Cit. Pág. 26.
- 192.- Homero. Iliada. XVI, 608-618.
- 193.- Marrou, H. I. Op. Cit. Pág. 36.
- 194.- Van Dalen, D. B. y Bennett, B. L. Op. Cit. Pág. 40.
- 195.- Van Dalen, D. B. y Bennett, B. L. Op. Cit. Págs.44 y 45.
- 196.- Jaeger, W. Paideia. Pág. 321.
- 197.- Van Dalen, D. B. y Bennett, B. L. Op. Cit. Págs.47-57.
- 198.- Platón. La República o de la Justicia. En Platón. Obras completas. Libro III 401a/402d. Pág. 711.
- 199.- Platón. Las Leyes o de la Legislación. En Platón. Obras completas. Libro II. 649c/653b y 653b/654b. Págs. 1293 y 1294.

200.- Platón. La República o de la Justicia. En Platón. Obras completas. Libro II. 376c/377e. Pág. 696.

201.- Platón. La República o de la Justicia. En Platón. Obras completas. Libro III. 411d/413a. Pág. 718.

202.- Platón. Las Leyes o de la Legislación. En Platón. Obras completas. Libro II. 671d/672e y 672e/674a. Págs. 1308 y 1309.

203.- Platón. Las Leyes o de la Legislación. En Platón. Obras completas. Libro VII. 794b/795c y 795e/797b. Págs. 1392-1393.

204.- Platón. Las Leyes o de la Legislación. En Platón. Obras completas. Libro VII. 808a/809c. Pág. 1402.

205.- Jaeger, W. Paideia. Pág. 621.

206.- Jaeger, W. Op. cit. Pág. 163.

207.- Platón. La República o de la Justicia. En Platón. Obras completas. Libro III. 399d/401a. Pág. 710.

208.- Platón. La República o de la Justicia. En Platón. Obras completas. Libro III. 401a/402d. Pág. 711.

209.- Platón. La República o de la Justicia. En Platón. Obras completas. Libro III. 411d/413a. Pág. 718.

210.- Jaeger, W. Op. cit. Pág. 649. El autor se refiere al pasaje de la República 410b/410d y 411d/413a. Págs. 717 y 718.

211.- Jaeger, W. Op. cit. Pág. 649.

- 212.- Platón. Las Leyes o de la Legislación. En Platón. Obras completas. Libro VII. 814c/815e y 815e/817a. Págs. 1407 y 1408.
- 213.- Marrou, H. I. Historia de la educación en la antigüedad. Pág. 480. En la nota 6 sobre la educación artística en la época helenística, el autor se refiere a que el vocablo “música” era utilizado para referirse tanto al arte musical como a la ciencia matemática de los intervalos y los ritmos.
- 214.- Jaeger, W. Op. cit. Pág. 163.
- 215.- Marrou, H. I. Op. cit. Págs. 183-188.
- 216.- Aristóteles. Política 1339/1342b. Págs.463-477.
- 217.- Aristóteles Op. cit. 1341b. Págs. 472 y 473.
- 218.- Friedlaender, L. La sociedad romana. Pág. 516.
- 219.- Friedlander, L. Op. cit. Págs. 616-617.
- 220.- Friedlaender, L. Op. cit. Págs. 619-634.
- 221.- Friedlaender, L. Op. cit. Págs. 672-673.
- 222.- Marrou, H. I. Op. cit. Pág. 314.
- 223.- Marrou, H. I. Op. cit. Pág. 321.
- 224.- Luciano de Samosata. La danza. Pág. 137.
- 225.- Luciano de Samosata. Op. cit. Págs. 154-170.
- 226.- Bourcier, L. Historia de la danza en occidente. Págs. 47 y 48.

227.- Larramendi, M. Corografía o descripción general de la Muy Noble y Muy Leal Provincia de Guipúzcoa. Pág. 238.

228.- Estos tres autores se refieren a la persistencia de la práctica de la danza en un clima de prohibiciones eclesiásticas. Salazar, A. La danza y el ballet. Págs. 52 y 53; Bourcier, P. Historia de la danza en occidente. Págs. 48 y 49; y Bonilla, L. La Danza en el Mito y en la Historia. Pág. 104.

229.- Bourcier, L. Op. cit. Pág. 48.

230.- Urbeltz, J. A. Bailar el caos. La danza de la osa y el soldado cojo. Pág. 74.

231.- Marrou, H. I. Op. cit. Págs. 429-431.

232.- Van Dalen, D. B. y Bennett, B. L. Op. Cit. Págs. 95-106.

233.- Broekhoff, J. L'éducation physique et le sport et les ideaux de la chevalerie. En Massicotte, J. P. y Lessard, C. Histoire du sport, de lantiquité au XIXème siècle. Pág. 86.

234.- Urbeltz, J. A. Op. cit. Pág. 72.

235.- Sachs, C. World History of the Dance. Pág. 260.

236.- Salazar, A. Op. cit. Págs. 73 y 74.

237.- Bourcier, L. Op. cit. Págs. 51-53.

238.- Urbeltz, J. A. Op. cit. Págs. 74-76.

239.- Urbeltz, J. A. Op. cit. Pág. 76.

240.- Bourcier, L. Op. cit. Pág. 61.

- 241.- Alvarez del Palacio, E. La educación física en la Pedagogía humanista italiana e inglesa de los siglos XVI y XVII. Apunts 58 (1999) Págs. 14-24.
- 242.- Bourcier, L. Op. cit. Págs. 64-104.
- 243.- Gosalvez Lara, C. J. La Danza Cortesana en la Biblioteca Nacional. Pág. 4.
- 244.- De Beryes, I. Historia de la Danza. Págs. 186-192.
- 245.- Castiglione, B. El Cortesano. Pág. 128.
- 246.- Castiglione, B. Op. cit. Págs. 98-100.
- 247.- Castiglione, B. Op. cit. El autor se refiere a la danza en diferentes fragmentos de la obra, quedando de manifiesto la importante presencia de ésta en la vida de la corte. Págs. 85, 95, 104, 106, 143, 273, 299.
- 248.- Castiglione, B. Op. cit. Pág. 103.
- 249.- Castiglione, B. Op. cit. Pág. 104.
- 250.- Castiglione, B. Op. cit. Pág. 106.
- 251.- Reyes Cano, R. Introducción del texto El Cortesano. Pág. 45.
- 252.- Elyot, T. The Book named The Governor. Pág. 59.
- 253.- Elyot, T. Op. cit. Págs. 69 y 70.
- 254.- Elyot, T. Op. cit. Págs. 76-78.

255.- Elyot, T. Op. cit. Págs. 78-88.

256.- Elyot, T. Op. cit. Pág. Pág. 79.

257.- Cristobal Méndez. El libro del ejercicio corporal y de sus provechos. En Álvarez del Palacio, E. García, C. y Zapico, J. M. Cristobal Méndez y su obra 1553 Transcripción moderna y comentarios. Pág. 134.

258.- Cristobal Méndez. Op. cit. Pág. 192.

259.- Cristobal Méndez. Op. cit. Págs. 199-200.

260.- Mercurial, J. - Arte Gimnástico. Págs. 82-83.

261.- Arbeau, T. - Orchésographie. Pág. 5.

262.- Arbeau, T. - Op. cit. Págs. 3 y 6.

263.- Urbeltz, J. A. Op. cit. Pág. 77.

264.- Montaigne. Essais. En Thibaudet, A. y Rat, M. (Comp). Montaigne. Ouvres Complètes. Pág. 164.

265.- Bourcier, L. Op. cit. Pág. 92.

266.- Van Dalen, D. B. y Bennett, B. L. Op. Cit. Pág. 160.

- 267.- Fernández Enguita, M. Prólogo. En Locke, J. Pensamientos sobre la Educación. Págs. 9-23.
- 268.- Locke, J. Pensamientos sobre la Educación. Pág. 259.
- 269.- Bourcier, P. Op. cit. Pág. 142.
- 270.- Rousseau, J. J. Emilio o de la educación. Págs. 155y 156.
- 271.- Langlade A. y Rey de Langlade, N. Teoría General de la Gimnasia. Pág. 24.
- 272.- Van Dalen, D. B. y Bennett, B. L. L'éducation physique et le naturalisme en éducation. En Massocotte, J. P. y Lessard, C. Histoire du sport de l'Antiquité au XIX siècle. Pág. 123.
- 273.- Quintana, J. M. Introducción en Pestalozzi, J. E. Cartas sobre una educación infantil. Págs. 18 y 19.
- 274.- Pestalozzi, J. E. Cartas sobre educación infantil. Pág. 112.
- 275.- Pestalozzi, J. E. Op. cit. Pág. 114.
- 276.- Grupe, O. Estudio sobre la Teoría Pedagógica de la Educación Física. Pág. 47.
- 277.- Defrance, J. L'Excellence Corporelle. La formation des activités physiques et sportives modernes (1770-1914). Págs.39-44.

- 278.- Bourcier, P. Op. cit. Págs. 165-172.
- 279.- Langlade, A y Rey de Langlade, N. Op. cit. Pág. 24.
- 280.- Salzmán, C.G.(trad.) Gimnastics for youth, or a practical guide to use of schools. Pág. 330.
- 281.- Langlade, A y Rey de Langlade, N. Op. cit. Pág. 24.
- 282.- Salzmán, C.G. Op. cit. Pág. 330.
- 283.- Langlade, A y Rey de Langlade, N. Op. cit. Pág. 25.
- 284.- Di Donato, M. Storia dell'educazione fisica e sportiva. Indirizzi fondamentali. Págs. 61-65.
- 285.- Dalcroze, E. J. Eurhythmics, Art and Education. Pág. 38.
- 286.- Dalcroze, E. J. Op. cit. Pág. 59.
- 287.- Dalcroze, E. J. Op. cit. Págs. 57 y 58.
- 288.- Dalcroze, E. J. Op. cit. Pág. 58.
- 289.- Dalcroze, E. J. Op. cit. Págs. 14-30.
- 290.- Di Donato, M. Op. cit. Pág. 54.

- 291.- Di Donato, M. Op. cit. Pág. 114.
- 292.- Amorós. Nouveau Manuel d'Education Physique, Gimnastique et Moral. Pág. 454.
- 293.- Langlade, A y Rey de Langlade, N. Op. cit. Págs. 27 y 28.
- 294.- Lagrange, F. La higiene del ejercicio físico en los niños y los jóvenes. Págs. 156-157.
- 295.- Tissié, Ph. L'éducation physique rationnelle. Págs. 66 y 67.
- 296.- Demeny, G. L'éducation de l'effort. Pág.180.
- 297.- Demeny, G. y Sandoz, A. Danses Gymnastiques. Págs. 1-10.
- 298.- Ferrer Sequera, J. La Academia General Militar. Apuntes para su Historia I. Págs. 94 y 100.
- 299.- Guilcher, J. M. y H. L'enseignement militaire de la danse et les traditions populaires En Année XVIII. Janvier-Septembre (1970) 273-328.
- 300.- Guillard, Y. Danses de caracteres en Sarthe I. La tradition Bône. Le Mans. La FRICASSEE. Les cahiers de recherche. 1987. Y Guillard, Y. Danses de caracteres en Sarthe II. Les traditions Storez et Chollet. Le Mans. La FRICASSEE. Les cahiers de recherche. 1989.
- 301.- Urbeltz, J. A. Op. cit. Págs. 100 y 125.

- 302.- Brinson, P. Dance as Education. Towards a National Dance Culture. Págs. 59-60.
- 303.- Kraus, R. History of the Dance in Art and Education. Págs. 123-128.
- 304.- Baril, J. La danza moderna. Págs. 364-378. Delsarte, F. (1811-1871) estudió las relaciones entre las emociones la voz y el gesto estableciendo un catálogo de gestos que correspondían a unas determinadas emociones.
- 305.- Duncan, I. Mi vida. Pág. 89.
- 306.- Duncan, I. Op. cit. Págs. 182 y 183.
- 307.- Duncan, I. Op. cit. Pág. 183.
- 308.- Baril, J. I. Op. cit. Pág. 32.
- 309.- Pastor Pradillo, J. L. El espacio profesional de la educación física en España, génesis y formación (1883-1961). Pág. 86.
- 310.- Quintana, J. M. Pedagogía estética. Pág. 325. Quintana, J. M. Ya nos hemos referido a esta cuestión en el apartado “El arte en la educación”.
- 311.- Aspecto ya comentado en el apartado de “El arte en la educación”.
- 312.- Lourenço Filho, M. B. Introducción al estudio de la escuela nueva. Págs. 177 y 178.
- 313.- Cousinet, R. La Escuela Nueva. Págs.52-56.

- 314.- Chateau, J. Los grandes pedagogos. Pág. 259.
- 315.- Luzuriaga, L. La Educación Nueva. Págs. 67 y 68.
- 316.- Read, H. Educación por el arte. Pág. 34.
- 317.- Laban, R. Danza educativa moderna. Pág. 19.
- 318.- Laban, R. Op. cit. Pág. 21.
- 319.- Laban, R. Op. cit. Págs. 101 y 102.
- 320.- Laban, R. Op. cit. Pág. 102.
- 321.- Laban, R. Op. cit. Págs. 22 y 23.
- 322.- Langlade, A. y Rey de Langlade, N. Op. cit. Págs. 37-145.
- 323.- Kraus, R. Op. cit. Pág. 158.
- 324.- Langlade, A y Rey de Langlade N. Op. cit. Págs. 87-104.
- 325.- Langlade, A. y Rey de Langlade, N. Op. cit. Págs. 105-116.

326.- Devis, J. Educación Física y desarrollo del currículum: Un estudio de casos en investigación colaborativa. Tesis Doctoral. Págs. 44-47.

327.- Langlade, A. y Rey de Langlade, N. Op. cit. Págs. 154 y 155.

328.- Langlade, A. y Rey de Langlade, N. Op. cit. Págs. 337-340.

329.- Beckman M. Gimnasia Jazz I y II. Págs. 63 y 64.

330.- During, B. La crisis de las pedagogías corporales. Pág.142.

331.- During, B. Op. cit. . Pág. 144.

332.- Yurre, G. Pedagogi metodoa, gimnasia, dantza, ritmo, abestia. "Gidaria" .
Págs. 3-6.

333.- Chaves, R. Manual de educación física escolar. Pág. 39. Texto aprobado por la Delegación Nacional de Juventudes conforme al Plan de Formación Física para Centros de enseñanza en 1964. En este texto que trata sobre la educación física para enseñanza primaria y enseñanza media (7 a 14 años). En él se refiere a los bailes regionales y a los ejercicios rítmicos los cuales eran utilizados para adquirir el sentido del ritmo y la expresividad musical. Asimismo, el texto Cartilla Escolar. Manual de Educación Física para 1945, editado por la Delegación Nacional del Frente de Juventudes, planteaba los bailes populares en la educación física para niñas de 10 a 14 años. Pág. 190.

334.- Cagigal, J. M. Cultura intelectual y cultura física. Pág. 77.

335.- Brinson, P. Op. cit. Págs. 60-63.

336.- Brinson, P. Op. cit. Págs. 64-69.

337.- Kraus, R. Op. cit. Págs. 128-136.

338.- Kraus, R. Op. cit. Págs. 253-270.

339.- López Castro, M. Introducción al flamenco en el currículum escolar.

CAPITULO 5

Discusión, conclusión, limitaciones y nuevas vías de investigación.

5.1. DISCUSIÓN

A lo largo de nuestro trabajo hemos intentado acercarnos a la comprensión de la educación y de la danza con el objetivo de indagar en su posible vinculación desde el punto de vista pedagógico. En este apartado expondremos a modo de discusión nuestra interpretación sobre las posibles implicaciones pedagógicas de la danza.

Partimos de la consideración de que la danza es una actividad humana universal, multiforme y polivalente fundamentada en el movimiento expresivo. Es pues una actividad física a la que añadiríamos el calificativo de expresiva ya que pretende la manifestación de algún contenido interno (concepto, idea o emoción) y que se exterioriza a través de ese movimiento. Puede también considerarse como arte en tanto que permite plasmar la realidad a través del prisma de una determinada concepción estética.

Hemos considerado también que la principal pretensión de la educación es la humanización del sujeto. La humanización entendida como el desarrollo de su personalidad así como de sus capacidades que le permitan construir una concepción de la realidad que conjugue el conocimiento, la crítica y la valoración ética de la misma, integrándose en una sociedad plural y comprometiéndose a su vez en la transformación y renovación de esa sociedad.

El desarrollo de la personalidad implica en primer término conformar su propia identidad, una identidad que abarca los planos físico o biológico, psicológico, social y espiritual, por lo tanto una identidad multidimensional. Aunque estas dimensiones están completamente intercomunicadas y forman parte de una sola identidad humana indivisible, para facilitar la comprensión de nuestro análisis, las abordaremos de forma separada.

En cuanto a la dimensión física o biológica, la danza, en tanto que actividad física multiforme y polivalente y al no tener la limitación de un código o reglamento, permite poner en juego una amplísima gama de acciones corporales y puede ser utilizada para el aprendizaje y el desarrollo en las primeras etapas de las habilidades y destrezas básicas como son la marcha, la carrera, el salto, los giros, el manejo de objetos, etc...

En función del uso de diferentes técnicas y tareas específicas, la danza puede ser una importante ayuda en el proceso de aprendizaje de tareas motrices específicas que surgen de la combinación de las habilidades y destrezas básicas. Asimismo y en etapas posteriores, puede servir para el desarrollo y mantenimiento de las cualidades físicas básicas (fuerza, resistencia, velocidad, flexibilidad) y para el desarrollo de capacidades coordinativas (coordinación y equilibrio).

Por la especial vinculación del gesto danzado con los factores espacial y temporal, la danza puede colaborar en el desarrollo de habilidades perceptivo-motoras. La percepción espacial a través del trabajo basado en los diseños coreográficos espaciales, las direcciones, las trayectorias, los niveles, las orientaciones o las formas espaciales. La

percepción temporal a través del trabajo basado en la comprensión de los elementos temporales de la música y los ritmos que acompañan al gesto.

Por la implicación de los factores de peso y flujo muscular, y a través del trabajo basado en los diferentes grados de tensión muscular, de las posturas correctas y de la alineación corporal, la danza puede favorecer la mejora de la conciencia corporal, la buena gestión del peso corporal en cada una de las acciones y la eficacia biomecánica y muscular con el mínimo de tensión. Todos estos aspectos pueden influir en la mejora de la imagen corporal y del autoconcepto.

En cuanto a la dimensión psicológica del sujeto, con la danza de imitación y con el aprendizaje de secuencias coreográficas, así como con el trabajo de creación coreográfica se puede incidir en la mejora de algunos aspectos cognitivos como el pensamiento, la atención o la memoria.

La danza puede manifestarse a partir de un modelo (danza imitativa) o sin modelo (danza creativa). En el primero de los casos se valora la perfección en la ejecución y el virtuosismo, en el segundo caso la capacidad de analizar y sintetizar, la reflexión y la creatividad. De la combinación de estos dos modelos surge un tercer modelo (danza polimodelizante) que defiende la importancia de almacenar un bagaje de conocimientos o de modelos previos para posteriormente y mediante el juego, la asociación y la evaluación, reelaborar y producir nuevas pautas en un acto de creatividad. Así pues la danza también puede ser útil como elemento de desarrollo de la capacidad de análisis así como de la creatividad. La composición coreográfica grupal, basada en un trabajo previo de análisis de una o varias ideas a representar, en una búsqueda de acciones,

movimientos, desplazamientos y figuras de conjunto, supone una forma abierta, creativa y participativa de plasmar una visión del mundo, supone asumir que existen diferentes formas de aproximarse a una determinada circunstancia y supone en definitiva aceptar la incertidumbre y la pluralidad, aspectos éstos presentes en la educación actual.

En lo referente a la incidencia sobre la dimensión social del individuo, la danza, por su componente expresivo y comunicativo, puede mejorar la capacidad expresivo-comunicativa corporal del sujeto más allá del lenguaje verbal, de tal manera que conozca y desarrolle nuevas vías de expresión no verbal que redundarán en un enriquecimiento de las posibilidades expresivas y de la capacidad de transmisión comunicativa en general. Es de suponer que este enriquecimiento le posibilitará nuevas vías de interacción y de interrelación social, e incidirá en la mejora del conocimiento y comprensión de sí mismo y de los demás.

El movimiento de la danza surge con vocación expresiva a partir de las acciones cotidianas con una clara implicación simbólica y representativa y con un gran potencial de proyección. El estudio y comprensión de las calidades de movimiento surgidas de la combinación de los diversos factores de movilidad, aseguran un aumento de las posibilidades expresivas.

La capacidad expresiva del ser humano esta estrechamente unida a su capacidad de movimiento, siendo el gesto la unidad significativa de su expresividad corporal. La danza se encuadra directamente dentro de la expresividad corporal por la propia capacidad expresiva del gesto danzado. Pero la expresividad de la danza no radica exclusivamente en el gesto, también intervienen otros aspectos como las características

propias de los bailarines, el entorno y la zona donde se ejecuta esa danza (vestuario, iluminación, escena, agrupaciones y dispersiones de los bailarines) y por último los elementos de sonido (música, ritmos, etc.).

En lo que respecta a la dimensión espiritual, ya hemos visto como la danza ha sido de forma tradicional una vía de expresión religiosa individual y colectiva. Son muchos los autores que hablan del origen religioso de la danza y aunque hoy en occidente tal consideración es difícil de encontrar, en gran parte de oriente y en países de América y de Africa encontramos formas de danza religiosa bien asentadas en las costumbres sociales.

El ser humano a través de la educación ha de ir construyendo su concepción de la realidad social y cultural, ha de conocer e integrarse en sus estructuras pero también debe ser capaz de criticarlas y valorarlas, comprendiendo el valor de lo tradicional, comprometiéndose de forma creativa con la transformación y renovación social y cultural.

En cuanto a su potencialidad como factor de conocimiento de la realidad social, la danza especialmente en sus formas social, tradicional o folclórica, destaca como un posible acto de representación imitativa y/o simbólica de esa realidad, siendo considerada como una forma de identificación social y cultural. Puede incidir en la socialización del sujeto ya que puede considerarse como un medio de transmisión de conocimientos, sentimientos o ideas entre los individuos miembros de un grupo, a través de ella se pueden transmitir y dar a conocer normas y costumbres sociales y puede ser una forma de cohesión social.

La danza, al ser un medio en el que pueden representarse aspectos propios de la cultura, pongamos el ejemplo de las danzas que hemos denominado étnicas, su aprendizaje y su práctica puede favorecer la de culturización del individuo, conocimiento e integración cultural. Puede también considerarse como un factor de educación intercultural al favorecer el conocimiento de otras culturas e incidir en la interrelación entre las mismas.

Ya hemos comentado que a través de su forma creativa, la danza puede fomentar el desarrollo de la creatividad, el sentido crítico y la capacidad de análisis, además, cuanto más cerca esté de su consideración artística, más se favorecerá la liberación de la energía creativa como medio de expresión en función de una determinada concepción estética, esto redundará finalmente en la mejora del propio sentido artístico.

Por último, la forma artística de la danza puede promocionar la apreciación y el entendimiento del arte en general y en especial de aquellas manifestaciones más cercanas a la danza como es el caso de la música. Este conocimiento y análisis crítico de las manifestaciones artísticas de otros, junto con la promoción de la propia elaboración artística, son aspectos que incidirán en la formación de individuos comprometidos también con la renovación social y cultural.

Una vez explorado el potencial pedagógico de la danza que hemos fundamentado en esta discusión pasaremos a establecer la conclusión final de esta tesis.

5.2. CONCLUSIÓN

Podemos concluir que la danza desde su perspectiva de actividad-experiencia educativa posee valor pedagógico. Dicho valor viene fundamentado, tal y como se ha ido viendo a lo largo del presente trabajo, por su potencial como experiencia al servicio de los fines de la educación actual en un sentido general, de la educación artística y de la educación física en especial. Esta conclusión deviene de las siguientes constataciones:

1) La danza es una actividad tradicionalmente vinculada a la educación y a la educación física y artística en particular, así ha quedado de manifiesto una vez explorada su presencia dentro del pensamiento pedagógico a través de la historia.

2) Entendemos que la danza tiene validez pedagógica porque a través de su práctica puede incidirse en los siguientes aspectos propios de la educación física integrada:

- adquisición y desarrollo de las habilidades y destrezas básicas
- adquisición y desarrollo de tareas motrices específicas
- desarrollo de las cualidades físicas básicas
- desarrollo de capacidades coordinativas
- adquisición y desarrollo de habilidades perceptivo-motoras
- conocimiento y control corporal en general
- el pensamiento, la atención y la memoria
- la creatividad
- aumento de las posibilidades expresivas y comunicativas
- favorecer la interacción entre los individuos

3) La danza tiene validez pedagógica porque puede fomentar el sentido artístico a través de la propia creación (realización de danzas coreografías propias) y de la apreciación de otras creaciones externas (apreciación y crítica de coreografías y danzas ajenas).

4) La danza tiene validez pedagógica ya que mediante su práctica se puede incidir en la socialización del individuo.

5) La danza tiene validez pedagógica ya que puede ser un factor de conocimiento cultural además, puede ser un factor de educación intercultural favoreciendo el conocimiento y la aceptación y tolerancia de la realidad pluricultural de la sociedad actual.

5.3. LIMITACIONES Y NUEVAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN

5.3.1. Limitaciones

Durante la elaboración de nuestra tesis hemos constatado una serie de limitaciones, las cuáles exponemos a continuación.

La primera constatación al comenzar nuestro estudio fue la magnitud del tema a tratar. El estudio del sentido general de la educación se nos presentó como primera limitación, sin embargo, aún siendo conscientes de la imposibilidad de reflejarlo en toda su complejidad, pensábamos que era necesario cuando menos acercarnos a la comprensión de sus fundamentos básicos y de las principales teorías que han determinado la situación actual. Por otra parte el hecho de no poseer una formación específica en el

área de Ciencias de la educación nos obligó a acumular inicialmente gran cantidad de material bibliográfico para su análisis, tal circunstancia y la necesidad de dirigir su tratamiento a los objetivos marcados inicialmente, nos llevó una gran cantidad de tiempo.

Al enfrentarnos al estudio de la danza, las limitaciones surgieron en el sentido contrario ya que la literatura sobre la danza no es abundante y las posibilidades se reducen aún más al buscar textos tratados con un mínimo de rigor científico. La mayoría de los textos sobre danza son manuales de tipo práctico que inciden fundamentalmente en la información sobre las habilidades técnicas propias de las diferentes formas de la danza. Si existen unas líneas de trabajo interesantes en relación con la historia y con la antropología de la danza, las cuales hemos tenido en cuenta para nuestro estudio.

Con relación al binomio danza-educación, la mayor parte de la literatura encontrada está dirigida hacia aspectos metodológicos y generalmente no profundiza en los efectos de la danza en relación con los fines generales de la educación.

Quisiéramos también destacar la dificultad que nos ha supuesto distanciarnos de nuestras propias convicciones y prejuicios iniciales sobre la danza. Todo estudio científico debe estar basado en la objetividad a la hora de enfrentarse con el objeto de estudio, es aconsejable un distanciamiento del mismo para poder considerarlo en todas sus dimensiones. Ciertamente este principio ha estado presente a lo largo de todo nuestro trabajo.

En algunos momentos durante la elaboración de esta tesis nos hubiera gustado profundizar y extendernos más en algunos de los temas que han ido surgiendo, sin embargo, siempre hemos pensado que nuestra tesis no debía tener una extensión excesiva y hemos preferido centrarnos en los aspectos esenciales para la consecución de nuestro objetivo. En todo caso estas renunciadas van a ser expuestas como otros posibles temas de estudio que complementen o sirvan de conexión con nuestro trabajo.

Como decíamos al principio, creemos que la presentación de la tesis doctoral no debe suponer en ningún caso un punto y final. Nuestra labor docente comprometida con la educación y en concreto con la educación física nos lleva a considerar la finalización de este trabajo como un punto de partida, una base sobre la que se establezcan nuevas construcciones.

Desde nuestra experiencia en el ámbito de la docencia y de la propia práctica vislumbrábamos el posible valor pedagógico de la danza, pero era necesario encontrar su fundamentación para afianzar y justificar las diferentes intervenciones pedagógicas futuras.

5.3.2. Nuevas vías de investigación

1) Programas de intervención pedagógica según las diferentes edades.

Una vez constatado el valor pedagógico de la danza, consideramos necesario conocer cuáles son los programas de intervención más adecuados para las diferentes edades y en función de objetivos educativos concretos. Recordemos que dado el carácter

permanente de la educación, se deberían contemplar todas y cada unas de las etapas de la vida del ser humano sin olvidar por supuesto la edad adulta y la tercera edad.

2) Análisis pormenorizado de las particularidades de las diferentes formas de la danza.

En nuestro trabajo hemos considerado la danza en su globalidad pero, como ya hemos visto, existen muchos tipos de danza que aunque tengan unos componentes comunes, también tienen sus particularidades. El hecho de conocerlas ayudará a definir mejor los programas de intervención educativa en función de tales características.

3) Posibilidades de intervención pedagógica en la educación especial.

Por las limitaciones a las que nos hemos referido anteriormente, no nos ha sido posible contemplar las particularidades del colectivo de personas con necesidades especiales.

En línea con las nuevas tendencias educativas dirigidas a la integración de este colectivo, sería muy interesante investigar las posibilidades que la danza ofrece en esta dirección así como las posibles adaptaciones de esta actividad a las diferentes necesidades especiales.

4) Danza y reeducación

Desde hace años existe una corriente educativa y reeducativa denominada “danza terapia” fundamentada en la investigación sobre la comunicación no verbal, la psicología del desarrollo y los sistemas de análisis del desarrollo. Estamos convencidos

de que éste es un campo de estudio apasionante con mucho que descubrir en relación con las posibles necesidades reeducativas del individuo.

5) Danza y religión

Del estudio de la danza como fenómeno antropológico, hemos descubierto la fuerte vinculación entre la danza y las diferentes religiones. Nos parece una línea de estudio muy interesante llegar a conocer en profundidad las características de las manifestaciones religiosas de la danza y su importancia en el desarrollo de algunas civilizaciones.

BIBLIOGRAFÍA

A

ADSHEAD, J. - Describing the components of the dance. En Adshead, J. (Ed.) Dance analysis: theory and practice. London. Dance Books. 1988. Págs. 21-40.

ADSHEAD, J. - Discerning the form of the dance. En Adshead, J.(Ed) Dance analysis: theory and practice. London. Dance Books. 1988. Págs. 41-59.

ADSHEAD, J. (Ed.) - Dance analysis: theory and practice. London. Dance Books. 1988.

ADSHEAD-LANSDALE, J. y LAYSON, J. - Dance History, an introduction. London. Routledge. 1994.

AGOSTI, L. - Gimnasia educativa. Madrid. Grefol. 1986.

ALEXANDER, G. - La eutonía. Barcelona. Paidós. 1991.

ÁLVAREZ DEL PALACIO, E. - La educación física en la Pedagogía humanista italiana e inglesa de los siglos XVI y XVII. En Apunts 58 (1999) 14-24.

ÁLVAREZ DEL PALACIO, E. GARCÍA, C. y ZAPICO, J. M. - Cristóbal Méndez y su obra 1553 Transcripción moderna y comentarios. Málaga. Instituto Andaluz del Deporte. 1997.

AMORÓS. - Nouveau Manuel d'Education Physique, Gymnastique et Moral. Paris. Roret. 1838.

ANDERSON, J. - Art without boundaries. The world of modern dance. London. Dance Books. 1997.

APPEL, M. W. - Política cultural y educación. Madrid. Morata. 1996.

ARIÑO VILLARROA, A. - Tiempo, identidad y ritual. En Beriain, J. y Lanceros, P. (Comps.) Identidades Culturales. Bilbao. Universidad de Deusto. 1996. Págs.153-176.

ARISTOTELES.- Política. Madrid. Gredos. 1988.

ARNAUD, P. (Dir.) - Le corps en mouvement. Precurseurs et pionniers de l'éducation physique. Toulouse. Privat. 1981.

ARNOLD, T. - Ensayos sobre educación. Madrid. Espasa Calpe.1920.

ARNOLD, P. J. Educación física, movimiento y currículo. Madrid. Morata. 1991.

ARBEAU, T. - Orchésographie. Genève. Slatkine Reprints. 1970.

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS.- Convención sobre los derechos del niño. Los niños primero. Barcelona. Lumen. 1996.

AYUSTE, A. FLECHA, R. LÓPEZ PALMA, F. y LLERAS, J. - Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Barcelona. Grao. 1994.

AYUSTE, A. - Pedagogía crítica y modernidad. En Cuadernos de pedagogía 254 (1997) 80-85.

B

BAGBY, PH. - La cultura y la historia. Madrid. Taurus. 1959.

BARA, A. - La expresión por el cuerpo. Buenos Aires. Búsqueda. 1975.

- BARIL, J. - La Danza Moderna. Paidós. Barcelona. 1987.
- BAYER, C. - Épistémologie des activités physiques et sportives. Paris. Presses Universitaires de France. 1990.
- BECKMAN, M. - Gimnasia Jazz I y II. Buenos Aires. Stadium. 1985.
- BEETHAM, D. y BOYLE, K. - Cuestiones sobre la democracia. Conceptos, elementos y principios básicos. Madrid. Los libros de la catarata. 1996.
- BÉJART, M. - Un instante en la vida ajena. Buenos Aires. Gedisa. 1982.
- BELTRÁN, A. y otros. - La Danza en la cultura tradicional de Castilla y León. Estudio y Pedagogía II. Valladolid. Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León. 1998.
- BELTRÁN, R. - ¿Reproducción o transformación? . En Cuadernos de Pedagogía 245 (1996) 78-83.
- BERIAIN, J. y LANCEROS, P. (Comps.)- Identidades Culturales. Bilbao. Universidad de Deusto. 1996.
- BERNABEU, J. L. y COLOM, A. J. - El paradigma crítico-hermenéutico y el paradigma tecnológico. En Colom, A. J. (Coord.) Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación. Barcelona. Ariel. 1997. Págs. 157-169.
- BERNARD, M. - El cuerpo. Barcelona. Paidós. 1985
- BERTALANFFY, L. V. - Teoría General de los Sistemas. Madrid. Fondo de Cultura Económica. 1993.
- BERTRAN-QUERA, M. - Antropología pedagógica. En Sanvisens, A. - Introducción a la Pedagogía. Barcelona. Barcanova. 1984. Págs. 67-85.

BIACHE, M. J. - Entretien avec Claud Pujade-Renaud. En Education Phisique et Sportive 190 (1984) 6-12.

BLANCHARD, K. y CHESCA, A. - Antropología del deporte. Barcelona. Bellaterra. 1986.

BLOUIN LE BARON, J. - Expression corporelle: le flou et la forme. En Pociello, Ch. y otros. Sport et société. Approche socio-culturelle des pratiques. Paris. Vigot. 1987. Págs. 318-325.

BOE.- Real Decreto 1006/1991. Publicado el 26 de junio de 1991.

BOE.- Real Decreto 1007/1991. Publicado el 26 de junio de 1991.

BOE.- Real Decreto 1330/1991. Publicado el 7 de septiembre de 1991.

BOE.- Real Decreto 755/1992. Publicado el 25 de julio de 1992.

BOE.- Real Decreto 1254/1997. Publicado el 4 de septiembre de 1997.

BOE.- Real Decreto 1463/1999. Publicado el 29 de septiembre de 1999.

BONAL, X. - Temas transversales: Nuevas perspectivas. Artículo en Actas del primer encuentro sobre transversalidad. Educación para la vida. Madrid. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación y Cultura. 1996. Págs. 27-40.

BONILLA, L. - La Danza en el Mito y en la Historia. Madrid. Biblioteca Nueva. 1964.

BONTE, P. IZARD, M. y otros. - Diccionario de etnología y antropología. Madrid. Akal. 1996.

BOURCIER, L. - Historia de la danza en occidente. Barcelona. Blume. 1981.

BRENNAN, M. A - Dance creativity measures: a reliability study. En Research Quarterly 3 (1983) 293-295.

BRIL, B. - Técnicas del cuerpo. En Bonte, P. Izard, M. y otros. Diccionario de etnología y antropología. Madrid. Akal. 1996. Págs.199-201.

BRINSON, P. - Dance as Education. Towards a National Dance Culture. Hampshire. The Falmer Press. 1993.

BROEKHOFF, J. - L'éducation physique, le sport et les idéaux de la chevalerie. En Massicotte, J. P. et Lessard, C. Histoire du sport, de l'Antiquité au XIX ème siècle. Québec. Presses de l'Université. 1984. Págs. 75-92.

BRUNER, J. La educación puerta de la cultura. Madrid. Visor. 1997.

BUENO, G. - El mito de la cultura. Barcelona. Prensa ibérica. 1997.

BÜHLER, K. - Teoría de la expresión. Madrid. Alianza. 1980.

C

CADOPI, M. - Les apprentissages moteurs en danse. En Arguel, M. Danse: le corps enjeu. Paris. PUF. 1992. Págs. 147-157.

CAGIGAL, J. M. - Cultura intelectual y cultura física. Buenos Aires. Kapelusz. 1979.

CAGIGAL, J. M. - Apuntes antropológicos: en torno a la educación por el movimiento. En Revista técnico profesional de educación física- RTPEF. 6 (1982) 1-7.

CAGIGAL, J. M. - Oh! Deporte, anatomía de un gigante. En José María Cagigal. Obras selectas. Comité Olímpico Español. Cádiz. 1996.

CAMPBELL, T. - Siete teorías de la sociedad. Madrid. Cátedra. 1985.

CAPITÁN DÍAZ, A. - Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J. F. Herbart. Madrid. Dykinson. 1984.

CARBONELL, J. - Neoliberalismo. Estado, mercado y escuela. En Cuadernos de Pedagogía 253 (1996) 20-26.

CARR, W.- Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona. Laertes. 1990.

CARTER, J. M. - Medieval games, sports and recreation in feudal society. Westport, Greenwood Press. 1992.

CASTELLS, M. - La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red. vol. 1. Madrid. Alianza. 1998.

CASTELLS, M. La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad. vol. 2. Madrid. Alianza. 1998.

CASTIGLIONE, B. - El Cortesano. Madrid. Espasa Calpe. 1984.

CASTILLEJO, J. L. ESCÁMEZ, J. y MARÍN, R. Teoría de la educación. Madrid. Anaya. 1985.

CASTILLEJO, J. L. - Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación. Madrid. Anaya. 1985.

CIRIGLIANO, G. F. J. - Filosofía de la educación. Buenos Aires. Humanitas. 1972.

CLAPARÈDE, E. - On embrouille inutilment une question simple. En Hameline, D. Jornod, A. y Belkaïd, M. L'école active. Textes fondateurs. Paris. Presses Universitaires de France. 1995. Págs. 89-102.

COCA, S. - Comunicación y creatividad: la expresividad creativa del gesto. Tesis doctoral. Madrid. Universidad Complutense de Madrid. 1988.

COCA, S. - El hombre deportivo. Madrid. Alianza. 1993.

COHEN, L. y MANION, L. - Métodos de investigación educativa. Madrid. La Muralla. 1990.

COLOM, A. SUREDA, J. y SALINAS, J. - Tecnología y medios educativos. Madrid. Cincel. 1988.

COLOM, A. J. y MÉLICH, J. C. - Después de la modernidad. Nuevas Filosofías de la educación. Barcelona. Paidós. 1994.

COLOM, A. J. (Coord.) - Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación. Barcelona. Ariel. 1997.

COLOM, A. J. - Las Teorías de la Postmodernidad y la Educación. En Colom, A. J. (Coord.) Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación. Barcelona. Ariel. 1997. Págs. 129-139.

COLOM, A. J. - Teoría del caos y educación. En Revista española de pedagogía. 218 (2001) 5-24

COLOM, A. J. - La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación. Barcelona. Paidós. 2002.

CONTRERAS, J. HERNÁNDEZ, F. PUIG, J. M. RUÉ, J. TRILLA, J. Y CARBONELL, J. - ¿Existen hoy tendencias educativas?. En Cuadernos de Pedagogía 253 (1996) 8-11.

CONTRERAS, J. - Profesorado. Teoría y práctica docente. En Cuadernos de Pedagogía 253 (1996) 92-100.

COROMINAS, J. y PASCUAL, J.A. - Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico. Madrid. Gredos. 1984.

COUSINET, R. - La Escuela Nueva. Barcelona. Luis Miracle. 1972.

CRISTOBAL MÉNDEZ. El libro del ejercicio corporal y de sus provechos. En Álvarez del Palacio, E. García, C. y Zapico, J. M. Cristobal Méndez y su obra 1553 Transcripción moderna y comentarios.

CH

CHATEAU, J. - Los grandes pedagogos. México. Fondo de Cultura Económica. 1959.

CHAVES, R. - Manual de educación física escolar. Madrid. Doncel. 1964.

D

DALCROZE, E. J. - Eurhythmics, Art and Education. London. Chatto & Windus. 1930.

DAVIS, F. - La comunicación no verbal. Madrid. Alianza. 1988.

DE BERYES, I. - Historia de la danza. Barcelona. Vives. 1946.

DEFRANCE, J. - L'Excellence Corporelle. La Formation des Activités Physiques et Sportives Modernes (1770-1914). Paris. ERMES et AFRAPS. 1987.

DELACÔTE, G. - Enseñar y aprender con nuevos métodos: la revolución cultural de la era electrónica. Barcelona. Gedisa. 1997.

DELEGACIÓN NACIONAL DEL FRENTE DE JUVENTUDES.- Cartilla Escolar. Manual de Educación Física para 1945. Madrid. Frente de Juventudes. 1945.

DEMENY, G. - L'éducation de l'effort. Paris. Felix Alcan. 1916.

DEMENY, G. y SANDOZ, A. - Danses Gymnastiques. Paris. Librairie Vuibert. 1931.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO. - Diseño Curricular Base. Educación Infantil. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. 1992.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO. - Diseño Curricular Base. Educación Primaria. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. 1992.

DEVÍS, J. - Educación Física y desarrollo del currículum: Un estudio de casos en investigación colaborativa. Tesis Doctoral. Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de Valencia. 1994.

DEVÍS, J. y MOLINA, J. P. - Los estudios del currículum y la educación física. En Vázquez, B. (Coord.) - Bases educativas de la actividad física y el deporte. Madrid. Síntesis. 2001. Págs. 243-275.

DEWEY, J. - Experiencia y educación. Madrid. Cincel. 1987.

DEWEY, J. - Democracia y educación. Madrid. Morata. 1997.

DEWEY, J. - Algunos aspectos de la educación moderna. En Luzuriaga, L. Ideas pedagógicas del siglo XX. Buenos Aires. Losada. 1968. Págs. 11-19.

DI DONATO, M. - Storia dell'educazione fisica e sportiva. Indirizzi fondamentali. Roma. Studium. 1984.

DÍAZ GONZÁLEZ, J. - Danza y baile tradicional como signo de identidad. En Beltrán, A. y otros. La Danza en la cultura tradicional de Castilla y León. Estudio y Pedagogía II. Valladolid. Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León. 1998. Págs. 43-65.

Diccionario de las Ciencias de la Educación. Madrid. Santillana. 1983.

DIEM, C. - Historia de los deportes. Tomo 1. Barcelona. Luis de Caralt. 1966.

DIEM, C. - Historia de los deportes. Tomo 2. Barcelona. Luis de Caralt. 1966.

DUCH, L. La educación y la crisis de la modernidad. Barcelona. Paidós. 1997.

DUNCAN, I. - Mi vida. Madrid. Debate. 1977.

DURING, B. - La crisis de las pedagogías corporales. Málaga. Unisport. 1992.

DURKHEIM, E. - Las formas elementales de la vida religiosa. Alianza. Madrid. 1993.

E

ECO, U. - La definición del arte. Barcelona. Martínez Roca. 1978.

EICHEL, W.- El desarrollo de los ejercicios corporales en la sociedad prehistórica. En Citius Altius Fortius Tomo XV (1973) 95-134.

ELYOT, T.- The Book named The Governor. London. J. M. Dent & Sons Ltd. 1966.

ENRILE, E. - La educación física y deporte en el pensamiento renacentista. En Citius, Altius, Fortius Tomo XVII-XVIII (1975-1976) 89-153.

ESCÁMEZ, J. - Autorrealización personal fin fundamental de la educación. En Castillejo, J. L. Escámez, J. y Marín, R. Teoría de la educación. Madrid. Anaya. 1985. Págs. 87-97

ESTEFANÍA, J. - Contra del pensamiento único. Madrid. Santillana. 1997.

ETXEBERRIA, Etxeberria, F. Educación intercultural. En Etxeberria, F. Educación intercultural. Donosita-San Sebastián. Ibaeta Pedagogía. 1994. Págs. 133-179.

ETXEBERRIA, F. Educación intercultural. Donosita-San Sebastián. Ibaeta Pedagogía. 1994.

F

FAURE, E. - Aprender a ser. Madrid. Alianza/UNESCO. 1973.

FERMOSO, P. - Interculturalismo y educación formal. En Petrus, A. Pedagogía social. Barcelona. Ariel. 1997. Págs. 248-266.

FERNÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J.- La educación. Constantes y problemática actual. Madrid. CEAC. 1984.

FERNÁNDEZ DE LARRINOA, K. - Fronteras y puentes culturales: danza tradicional e identidad social. Pamplona. Pamiela. 1998.

FERNÁNDEZ DE LARRINOA, K. - De los límites de las transgresiones rituales. Fiestas de carnaval, danza tradicional e identidad social. En Fernández de Larrinoa, K. (Ed.) Fronteras y puentes culturales: danza tradicional e identidad social. Pamplona. Pamiela. 1998. Págs. 243-324.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. - Prólogo en Locke, J. - Pensamientos sobre la educación. Madrid. Akal. 1986. Págs. 9-23.

FERRER SEQUERA, J. - La Academia General Militar. Apuntes para su Historia I. Barcelona. Plaza y Janés. 1985.

FERRERO, J. J. - Teoría de la educación. Lecciones y lecturas. Bilbao. Universidad de Deusto. 1994.

FICHTER, J. H. - Sociología. Barcelona. Herder 1982.

FLECHA, R. - Las nuevas desigualdades educativas. En VVAA. Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona. Paidós. 1994. Págs. 55-82.

FORES, L. - Experiencia estética y expresión creadora en el dialéctico espacio de la educación. En Paideia 34 (1996) 9-20.

FREIRE, P. y otros. - Educación liberadora. Madrid. Zero. 1975.

FREIRE, P. - La concepción “bancaria” de la educación y la deshumanización. En Freire y otros. - Educación liberadora. Madrid. Zero. 1975. Págs. 49-63.

FREIRE, P. Educación y participación comunitaria. En VVAA. - Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona. Paidós. 1994. Págs. 85-96.

FREIRE, P. - A la sombra de este árbol. Barcelona. El Roure. 1997.

FRIEDLAENDER, L. - La sociedad romana. Historia de las costumbres en Roma desde Augusto hasta los Antoninos. Madrid. Fondo de Cultura Económica. 1982.

FULLAT, O. - Las finalidades educativas en tiempo de crisis. Barcelona. Hogar del libro. 1982.

G

GADAMER, H. G. Verdad y método. Salamanca. Sígueme. 1991.

GADAMER, H. G. - La educación es educarse. Barcelona. Paidós. 2000.

GARAGALZA, L. Hermenéutica filosófica. En Ortiz Osés, A. y Lanceros, P. (Dir.) Diccionario de Hermenéutica. Bilbao. Universidad de Deusto. 1997. Págs. 252-263.

GARAGALZA, L. Gadamer, Hans-Georg. En Ortiz Osés, A. y Lancersos, P. (Dir.) Diccionario de Hermenéutica. Bilbao. Universidad de Deusto. 1997. Pág. 211.

GARCÍA HOZ, V. - Educación personalizada. Valladolid. Miñón. 1977.

GARCÍA LEAL, J. - Arte y conocimiento. Granada. Universidad de Granada. 1995.

GARCÍA LÓPEZ, C. - Transcripción moderna del libro del ejercicio corporal y de sus provechos. En Alvarez del Palacio, E. García, C y Zapico, J. M. Cristóbal Méndez y su obra 1553 Transcripción moderna y comentarios. Málaga. Instituto Andaluz del Deporte. 1997. Págs. 77-242.

GARCÍA ROMERO, F. - Los Juegos Olímpicos y el deporte en Grecia. Sabadell. AUSA. 1992.

GARCÍA RUSO, H. M^a. - La danza en la escuela. Barcelona. Inde. 1997.

GELL, A. - Style and meaning in the Umeda dance. En Spencer, A. (Ed.) Society and the Dance. New York. Cambridge University Press. 1993. Págs. 183-205.

GIDDENS, A. - Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Madrid. Taurus. 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. - Educar y convivir en la cultura global. Madrid. Morata. 2001.

GIROUX, H. A.- Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En VVAA. Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona. Paidós. 1994. Págs. 97-128.

GIROUX, H. Placeres inquietantes. Barcelona. Paidós. 1996.

GIROUX, H. Cultura política y práctica educativa. Barcelona. Grao. 2001.

GORE, G. - Traditional dance in West Africa. En Adshead-Lansdale, J. y Layson, J. Dance History, an introduction. London. Routledge. 1994. Págs.59-80.

GORDON, D.- Multicultural education and the dance educator. En The study of dance and the place of dance in society. Proceedings of the VIII Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Dance, Recreation and Health. Conference 1986. Págs. 144-151.

GONZÁLEZ, V. - Calidad docente y praxis educativa. En Mardones, J. M. González, V. Hornilla, T. y Sotelo, I. La ciencia crítica y la calidad educativa. Jornadas de reflexión. Bilbao. Universidad del País Vasco. 1976. Págs. 47-83.

GOSALVEZ LARA, C. J.- La Danza Cortesana en la Biblioteca Nacional. Madrid. Ministerio de Cultura. 1987.

GRUPPE, O. - Estudio sobre la Teoría Pedagógica de la Educación Física. Madrid. INEF. 1976.

GUERBER WALSH, N. LERAY, C. y MAUCOUVERT, A. - Danse. De l'école ... aux associations. Paris. EPS. 1991.

GUILCHER, J. M. y H. - L'enseignement militaire de la danse et les traditions populaires En Année XVIII. Janvier-Septembre (1970) 273-328.

GUILFORD, J. P. - Creatividad: pasado, presente y futuro. En Guilford, J. P. Creatividad y educación. Barcelona. Paidós. 1994. Págs. 9-23.

GUILFORD, J. P. - Creatividad y educación. Barcelona. Paidós. 1994.

GUILLARD, Y. - Danses de caracteres en Sarthe I. La tradition Bône. Le Mans. La FRICASSEE. Les cahiers de recherche. 1987.

GUILLARD, Y. - Danses de caracteres en Sarthe II. Les traditions Storez et Chollet. Le Mans. La FRICASSEE. Les cahiers de recherche. 1989.

H

HALL, E. T. - La dimension cachée. Paris. Du seuil. 1971.

HALL, E. T. - Le langage silencieux. Paris. Du Seuil. 1984.

HAMELINE, D. JORNOD, A. y BELKAÏD, M. - L'école active. Textes fondateurs. Paris. Presses Universitaires de France. 1995.

HARGREAVES, A. - Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid. Morata. 1996.

HARRE, R. and LAMB, R. - The Encyclopedic Dictionary of Psychology. Oxford. Blacwell. 1983.

HÉBERT, G. - El sport contra la educación física. Barcelona. Imprenta mercantil. 1925.

HODGENS, P.- Interpreting the dance. En Adshead, J. (Ed.) Dance Analysis: Theory and Practice. London. Dance Books. 1988. Págs. 60-89.

HOMERO. - Iliada. Barcelona. Gredos. 2000.

HOMERO. - Odisea. Barcelona. Gredos. 2000.

I

IZARD, M. - Cultura. El problema. En Bonte, P. Izard, M. y otros. Diccionario de etnología y antropología. Madrid. Akal. 1996. Págs. 201-203.

J

JAEGER, W. - Paideia: los ideales de la cultura griega. Madrid. Fondo de cultura económica. 1988.

JENNINGS, S.- Temiar dance and the maintenance of order. En Spencer, P.(Ed.) Society and the Dance. New york. Cambridge University Press. 1993. Págs. 47-63.

JODELET, D. (Dir.) - Les représentations sociales. Paris. PUF. 1989.

K

KAEPLER, A. L. - Structured movements systems in Tonga. En Spencer, P.(Ed.) Society and the Dance. New york. Cambridge University Press. 1993. Págs. 92-118.

KAHN, J. S. - El concepto de cultura. Barcelona. Anagrama. 1975.

KANT, I. - Pedagogía. Madrid. Akal. 1991.

KILPATRICK, W. H. - La función social, cultural y docente de la escuela. Buenos Aires. Losada. 1964.

KIRK, D. - Educación física y currículum. Valencia. Universitat de València. 1990.

KNAPP, M. L. - La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Barcelona. Paidós comunicación. 1995.

KRAUS, R. - History of the dance in Art and Education. New Jersey. Prentice-Hall. 1969.

L

LABAN, R. - Danza educativa moderna. Buenos Aires. Paidós. 1978.

- LABAN, R. - El dominio del movimiento. Madrid. Fundamentos. 1987.
- LAGRANGE, F. - La higiene del ejercicio físico en los niños y los jóvenes. Madrid. Librería de José Jorro. 1894.
- LAÍN ENTRALGO, P. - Teoría y realidad del otro. Madrid. Revista de occidente. 1961.
- LAMOUR, H.- Terminologie du rythme. Pour un langage commun en EPS. En Education Physique et Sportive 169 (1981) 59-61.
- LANGLADE, A. y REY DE LANGLADE, N. - Teoría General de la Gimnasia. Buenos Aires. Stadium. 1983.
- LAPIERRE, A. y ACOUTURIER, B. - Simbología del movimiento. Psicomotricidad y educación. Madrid. Científico-médica. 1985.
- LAPLANTINE, F. - Antropologie des systèmes de représentations de la maladie. En Jodelet, D. (Dir.) Les représentations sociales. Paris. PUF. 1989. Págs. 277-298.
- LECERCLE, J. L. - Emilio en la Historia. En Rousseau, J. J. Emilio o de la educación. Barcelona. Hogar del libro. 1988. Págs. 65-89.
- LEIRMAN, W. - Cuatro culturas en educación. Madrid. Cauce. 1996.
- LENCI, A. - Francisco Amoros , pioniere e fondatore dell'educazione fisica in Francia. Roma. Società Stampa Sportiva. 1983.
- LECOQ, J. - Le théâtre du geste. Paris. Bordas. 1987.
- LEUNG, A. y CICIERSKA, P. - Towards an understanding of developmental stages of creative movement expression. En The study of dance and the place of dance in

society. Proceedings of the VII Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Dance, Recreation and Health. Glasgow. 1986. Págs. 158-165.

LEVIEUX, F. y LEVIEUX, J. P. - Expression corporelle, les apprentissages. Paris. Revue EPS. (sin fecha) .

LE BOULCH, J. - Hacia una ciencia del movimiento humano. Buenos Aires. Paidós. 1978.

LE BOULCH, J. - La Educación por el movimiento en la edad escolar. Barcelona. Paidós. 1981.

LOCKE, J. - Pensamientos sobre la educación. Madrid. Akal. 1986.

LONSDALE, S. H. - Dance and Ritual Play in Greek Religion. London. The Johns Hopkins University Press. 1993.

LÓPEZ CASTRO, M. Introducción al flamenco en el currículum escolar. Madrid. Akal. 2004.

LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. - Tratado de pedagogía general. Madrid. Playor . 1996.

LÓPEZ PALMA, F. y FLECHA, R. - Educación de personas adultas. En Petrus, A. (Coord.) Pedagogía social. Barcelona. Ariel. 1997. Págs. 154-177.

LORELLE, Y. - L'expression corporelle, du mime sacré au mime du théâtre. Belgique. La Renaissance du livre. 1974.

LOUIS, M.- Inside Dance. New York. St. Martin's Press. 1980.

LOURENÇO FILHO, M. B. - Introducción al estudio de la escuela nueva. Buenos Aires. Kapelusz. 1974.

LOWENFELD, V. y BRITAIN, W. L. - Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires. Kapelusz. 1980.

LOZANO, C. - Antología de textos pedagógicos. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias. 1990.

LUCIANO DE SAMOSATA. - La Danza. Madrid. Iberoamericana de publicaciones. 1931.

LUKAS, G. - La educación corporal y los ejercicios corporales en la sociedad prehistórica. En Citius Altius Fortius tomo XV (1973) 273-324.

LURKER, M. - El mensaje de los símbolos: mitos, culturas y religiones. Barcelona. Herder. 1992.

LUZURIAGA, L. - La Educación Nueva. Buenos Aires. Losada. 1967.

LUZURIAGA, L. - Ideas pedagógicas del siglo XX. Buenos Aires. Losada. 1968.

M

MACEIRAS, M. y TREBOLLE, J. La hermenéutica contemporánea. Bogotá. Cincel. 1990.

MACPHERSON, E. D. Chaos in the curriculum. En Curriculum studies 3 (1995) 263-279

MAIGRE, A. y DESTROOPER, J. - La educación psicomotora. Madrid. Morata. 1984.

MANDELL, R. D. - Historia cultural del deporte. Barcelona. Bellaterra. 1986.

MANGAN, J. A. - Athleticism in the victorian and edwardian public schools. Lewes, East Sussex. The Falmer Press. 1986.

- MANTOVANI, J. - Educación y plenitud humana. Buenos Aires. El Ateneo. 1981.
- MARC, E. y PICARD, D. - La interacción social. Cultura, Instituciones y Comunicación. Barcelona. Paidós. 1992.
- MARDONES, J. M. GONZÁLEZ, V. HORNILLA, T. y SOTELO, I - La ciencia crítica y la calidad educativa. Jornadas de reflexión. Bilbao. Universidad del País Vasco. 1976.
- MARROU, H. I. - Historia de la educación en la antigüedad. Madrid. Akal. 1985.
- MASSICOTTE, J. P. y LESSARD, C. - Histoire du Sport de l'Antiquité au XIX ème siècle. Québec. Presses de l'Université de Québec. 1984.
- MAUSS, M. - Sociología y Antropología. Madrid. Tecnos. 1979.
- MENDEZ, C. - El libro del ejercicio corporal y de sus provechos. En Álvarez del Palacio, E. García, C. y Zapico, J. M. Cristobal Méndez y su obra 1553 Transcripción moderna y comentarios.
- MERCURIAL, J. - Arte Gimnástico. Madrid. Instituto Nacional de Educación Física. 1973.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. - LOGSE. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid. MEC. 1990.
- MOLINER, M. - Diccionario del uso del Español. Madrid. Gredos. 1998.
- MONTAIGNE. - Essais. En Thibaudet, A. et Rat, M. (Comp.) Montaigne. Ouvres Complètes. Bruges. Gallimard. 1967. Págs. 11-1100.
- MOTOS, T. - Iniciación a la expresión corporal. Barcelona. Humanitas. 1983.

N

NASSIF, R. - Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea. Madrid. Cincel. 1985.

NASSIF, R. - Pedagogía general. Madrid. Cincel. 1987.

NEILL, A. S. - Summerhill. México. Fondo de Cultura Económica. 1978.

NIKOLAIS, A. - Alwin Nikolais, musicien, choreographe, pedagogue. En Education Physique et Sportive 202 (1986) 55-60.

NISBET, R.A. - Introducción a la sociología. El vínculo social. Barcelona. Vicens-Vives. 1982.

O

OREM, R. C. - Manual del método Montessori. Buenos Aires. Paidós. 1979.

ORTÍZ OSÉS, A. y LANCEROS, P. (Dir.) Diccionario de Hermenéutica. Bilbao. Universidad de Deusto. 1997.

OZENGBE, B. y CAMPBELL, S. - Olokun ceremonial ritual dance of Nigeria; its cultural and educational significance. En Impulse 3 (1995) 17-27.

OZENGBE, B. y CAMPBELL, S. - Abisua tradicional war dance of Nigeria: its vigor as cultural and movement education. En ICHPER Journal 1 (1992) 4-7.

P

PALACIOS, M. A. - Música y educación en la antigua Grecia. En Música y educación 33 (1998) 15-26.

- PALMER, R. E. - ¿Qué es la hermenéutica? . Madrid. Arco/libros. 2002.
- PANOFSKY, E. - Idea. Contribución a la historia de la teoría del arte. Madrid. Cátedra. 1977.
- PARLEBAS, P. - Contribution a un lexique commenté en science de l'action motrice. Paris. INSEP. 1981.
- PASTOR PRADILLO, J. L. - El espacio profesional de la educación física en España, génesis y formación (1883-1961). Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá. 1997.
- PEASE, A. - El lenguaje del cuerpo. Barcelona. Altaya. 1995.
- PÉREZ DE LARA, N. - Diversidades. Feminismo, multiculturalismo y Educación Especial. En Cuadernos de pedagogía 253 (1996) 86-91.
- PESTALOZZI, J. E. - Cartas sobre educación infantil. Barcelona. Humanitas. 1982.
- PETRUS, A. - Teoría y teorías de la educación. En Sanvisens, A. Introducción a la pedagogía. Barcelona. Barcanova. 1984. Págs. 39-66.
- PETRUS, A. (Coord.) - Pedagogía social. Barcelona. Ariel. 1997.
- PETRUS, A. - Concepto de educación social. En Petrus, A. (Coord.) Pedagogía social. Barcelona. Ariel. 1997. Págs. 9-37.
- PIAGET, J. - Le développement de la notion de temps chez l'enfant. Paris. PUF. 1981.
- PLANCKE, R. - Ovide Decroly. En Chateau, J. Los grandes pedagogos. México. Fondo de Cultura Económica. 1959. Págs. 250-261.
- PLATÓN.- Obras completas. Madrid. Aguilar. 1981.

PLAZAOLA, J. - Introducción a la estética. Bilbao. Universidad de Deusto. 1991.

POCIELLO, Ch. y otros. - Sport et société. Approche socio-culturel des pratiques. París. Vigot. 1987.

POPLOW, U. - Origen y comienzo de los ejercicios físicos. En Citius Altius Fortius, tomo X (1973) 135-154.

POSTMAN, N. - El fin de la educación: una nueva definición del papel de la escuela. Barcelon. Eumo octaedro. 1999.

POYATOS, F. - La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación. Tomo I. Madrid. Istmo. 1994.

PRESTON-DUNLOP, V. - A Handbook for Dance in Education. New York. Longman. 1995.

PUIG ROVIRA, J. M. - Democracia. La escuela, comunidad participativa. En Cuadernos de Pedagogía 253 (1996) 28-34.

PUJADE-RENAUD, C. - Expression corporelle, langage du silence. Paris. DSF. 1974.

Q

QUINTANA, J. M. - Pedagogía social. Madrid. Dykinson. 1994.

QUINTANA, J. M. - Pedagogía estética. Madrid. Dykinson. 1993.

QUINTANA, J. M.- Introducción en Pestalozzi, J. E. Cartas sobre una educación infantil. Barcelona. Humánitas. 1982. Págs.7-21.

R

RASH, Ph. J. y BURKE, R. K. - Kinesiología y anatomía aplicada. Buenos Aires. El Ateneo. 1985.

RAUCH, A. - Le souci du corps. Histoire de L'hygiène en éducation physique. Paris. PUF. 1983.

READ, H. - Educación por el arte. Barcelona. Paidós. 1986.

REDDIT, J. A. - Montessori y las artes creativas. En Orem, R. C. Manual del método Montessori. Buenos Aires. Paidós. 1979. Págs. 84-93.

REYES CANO, R. - Introducción del texto El Cortesano. Madrid. Espasa Calpe. 1984.

ROUBINE, J. J. - Geste, théâtre et danse. En Lecoq, J (Dir.) Le théâtre du geste. Paris. Bordas. 1987. Págs. 78-86.

ROUSSEAU, J. J. - Emilio o de la educación. Barcelona. Hogar del libro. 1988.

RUÉ, J. - Currículo. Concepciones y prácticas. En Cuadernos de Pedagogía 253 (1996) 58-64.

RUIZ DE GAUNA, P. - Más allá de la formación continua. El desarrollo profesional docente. Tesis doctoral. Bilbao. Universidad de Deusto. 1997.

S

SACHS, C. - World History of the Dance. New York. The Norton Library. 1963.

SALAZAR, A. - La danza y el ballet. México D.F. Fondo de cultura económica. 1986.

SALZER, J. - La Expresión corporal. Barcelona. Herder. 1984.

SALZMANN, C. G.(trad.) - Gymnastics for youth, or a practical guide to use of schools. London. 1800.

SANVISENS, A. - Introducción a la pedagogía. Barcelona. Barcanova. 1984.

SANVISENS, A. - Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación. En Sanvisens, A. Introducción a la Pedagogía. Barcelona. Barcanova. 1984. Págs. 5-38.

SARRAMONA, J. - Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela. Barcelona. CEAC. 1993.

SARRAMONA, J. - Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica. Barcelona. Ariel. 2000.

SARRAMONA, J. - Desafíos de la escuela del siglo XXI. Barcelona. Octaedro. 2002.

SAVATER, F. - El valor de educar. Barcelona. Ariel. 1997.

SCHEFLEN, A. E. - Systèmes de la communication humaine. En Winkin, Y. La nouvelle communication. Paris. Seuil. 1981. Págs. 145-156.

SCHILLER, F. - La educación estética del hombre. Madrid. Calpe. 1920.

SCHLICHER, S. - Teatre-Dansa , tradicions y llibertats. Barcelona. Institut del Teatre. 1993.

SERRE, J. C. - Danse et créativité. En Education Phisique et Sportive 142 (1976) 38-40.

SOLAR, L. V. - La aportación del movimiento olímpico a las pedagogías corporales. Tesis doctoral. Lejona. Universidad del País Vasco. 1997.

SOROKIN, P. A. - Sociedad, cultura y personalidad. Su estructura y su dinámica. Madrid. Aguilar. 1969.

SPENCER, P. (Ed.) - Society and the Dance. New york. Cambridge University Press. 1993.

SPENCER, P. - Dance as antithesis in the samburu discourse. En Spencer, P.(Ed.) - Society and the Dance. New york. Cambridge University Press. 1993. Págs. 140-164.

SPENCER, P. - Interpretations of the dance in anthropology. En Spencer, P.(Ed.) - Society and the Dance. New york. Cambridge University Press. 1993. Págs. 1-38.

SPIVAK, M. - Francisco Amorós y Ondeano, précurseur et fondateur de l'éducation physique en France. En Arnaud, P. (Dir.) Le corps en mouvement. Précurseurs et pioniers de l'éducation physique. Toulouse. Privat. 1981. Págs. 159-174.

STANISLAVSKI, C. - Mi vida en el arte. Madrid. La avispa. 1997.

STENHOUSE, L. - Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata. 1987.

STEVENS, G. L. - Perspectiva del sistema Montessori: pasado y presente. En Orem, R. C. Manual del método Montessori. Buenos Aires. Paidós. 1979.

STOKOE, P. - Expresión corporal: arte, salud y educación. Buenos Aires. Humánitas. 1987.

STRATHERN, A. - A line of boys: Melpa dance as a symbol of maturation. En Spencer, P. (Ed.) Society and the Dance. New york. Cambridge University Press. 1993. Págs.119-139.

SUCHODOLSKY, B. - Tratado de pedagogía. Barcelona. Península. 1979.

TEDESCO, J. C. El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid. Anaya. 1995.

TEDESCO, J. C. - Educación en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2000.

THIBAUDET, A. et RAT, M. (Comp.) - Montaigne. Ouvres Complètes. Bruges. Gallimard. 1967.

TISSIÉ, Ph. - L'éducation physique rationnelle. Paris. Librería de Félix Alcan. 1922.

TOURAINÉ, A. - ¿Qué es la Democracia?. Madrid. Temas de hoy. 1994.

TOURAINÉ, A. - Prefacio en Estefanía, J. Contra del pensamiento único. Madrid. Santillana. 1997. Págs. 13-20.

TOURAINÉ, A. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Madrid. PPC. 1997.

TRILLA, J. - La educación no formal. En Sanvisens, A. - Introducción a la pedagogía. Barcelona. Barcanova. 1984. Págs. 337-365.

TRILLA, J. - Escuela tradicional. Pasado y presente. En Cuadernos de Pedagogía 253 (1996) 14-19.

TRILLA, J. - Extraescuela. Otros ámbitos educativos. En Cuadernos de Pedagogía 253 (1996) 36-41.

TYLOR, E. B. - La ciencia de la cultura. En Kahn, J. S. - El concepto de cultura. Barcelona. Anagrama. 1975.

U

ULMANN, L. - Algunas pautas para el estudioso del movimiento. En Laban, R. Danza educativa moderna. Buenos Aires. Paidós. 1978. Págs. 111-133.

ULMANN, J. - De la gymnastique aux sports modernes. Paris. Vrin. 1982.

URBELTZ, J. A. - Bailar el caos. La danza de la osa y el soldado cojo. Pamplona-Iruña. Pamiela. 1994.

V

VALSERRA, F. - Historia del deporte. Madrid. Plus Ultra. 1944.

VAN DALEN, D. B. MITCHELL, E. D. y BENNETT, B. L. - La educación física para la supervivencia del hombre primitivo. En Citius, Altius, Fortius Tomo XV (1973) 83-94.

VAN DALEN, D. B. y BENNETT, B. L. - A World History of Physical Education. Cultural, Philosophical, Comparative. New Jersey. Prentice-Hall. 1971.

VAN DALEN, D. B. y BENNETT, B. L. - L'éducation physique et le naturalisme en éducation. En Massicotte, J. P. y Lessard, C. Histoire du Sport de l'antiquité au XIX siècle. Québec. Presses de l'Université de Québec. 1984. Págs. 113 a 125.

VÁZQUEZ, B. - La educación física en la educación básica. Madrid. Gymnos. 1989.

VÁZQUEZ, B. y ALONSO, I. - La educación física en la perspectiva de las ciencias de la educación. Bilbao. Ayuntamiento de Bilbao. 1986.

VÁZQUEZ, B. (Coord.) - Bases educativas de la actividad física y el deporte. Madrid. Síntesis. 2001.

VÁZQUEZ, B. - Los valores corporales y la educación física. En Vázquez, B. (Coord.) Bases educativas de la educación física y el deporte. Madrid. Síntesis. 2001. Págs. 69-84.

VII CONGRESO MUNDIAL DEPORTE PARA TODOS. Deporte para Todos y los retos educativos a nivel mundial. Declaración final. Barcelona, 19-22 de noviembre de 1998.

VVAA. - Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona. Paidós. 1994.

W

WINEARLS, J. - La danza moderna. Buenos Aires. Victor Leru. 1982.

WINKIN, Y. - La nouvelle communication. Paris. Seuil. 1981.

Y

YURRE, G. - Pedagogi metodoa, gimnasia, dantza, ritmo, abestia. "Gidaria" Donostia. Elkar. 1982.

Z

ZUFIAURRE, B. - Educación, sistema productivo y postindustrialización. En Cuadernos de Pedagogía 232 (1995) 73-79.