REVISTA INCLUSIONES
REVISTA DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES M.R.

ISSN 0719-4706
Volumen 12 Número 3
Julio - Septiembre 2025
Páginas 39-68
https://doi.org/10.58210/ri3679

La inmaterialidad en la composición coreográfica: propuesta metodológica para su enseñanza en educación superior
/
Immateriality in Choreographic Composition: A Methodological Proposal for Teaching in Higher Education

Carolina Ramírez Reyes
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
carolina.ramirez.re81@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-3314-8479

Anayuri Güemes Cruz
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
anayuri.guemes@correo.buap.mx
https://orcid.org/0000-0001-7520-3695

Fecha de Recepción: 31 de julio de 2025
Fecha de Aceptación: 29 de agosto de 2025
Fecha de Publicación: 15 de septiembre de 2025

Financiamiento:
Los autores declaran que no recibieron un fondo específico para esta investigación.

Conflictos de interés:
Los autores declaran que no incurren en conflictos de intereses.

Correspondencia:
Nombres y Apellidos: Carolina Ramírez Reyes
Correo electrónico: carolina.ramirez.re81@gmail.com
Dirección postal: Km. 4.5 Vía Atlixcáyotl, Cúmulo de Virgo esquina, 72810 Heroica Puebla de Zaragoza, Pue., México

Licencia Creative Commons Attribution Nom-Comercial 4.0 Unported (CC BY-NC 4.0) Licencia Internacional



Resumen: Este estudio analiza la integración de la inmaterialidad en la enseñanza de composición coreográfica (CC) en instituciones de educación superior mexicanas. El objetivo consistió en comprender su función pedagógica e identificar estrategias didácticas innovadoras para desarrollar una propuesta metodológica integral. Se empleó un enfoque cualitativo-hermenéutico con perspectiva educativa mediante diseño no experimental que combinó análisis documental y trabajo de campo. Se realizaron 22 entrevistas en profundidad y tres grupos de discusión con 12 estudiantes de Licenciatura en Danza, y tres docentes especializados de dos instituciones mexicanas, además se integraron siete expertos en pedagogía coreográfica de diversas instituciones. Los resultados revelan que la inmaterialidad se manifiesta implícitamente en contenidos curriculares y procesos creativos, constituyendo un elemento fundamental para el desarrollo de la identidad artística estudiantil. La integración efectiva de esta dimensión requiere metodología pedagógica experiencial centrada en la interacción social y exploración corporal, implementando estrategias didácticas colaborativas que posicionen al estudiante como protagonista del proceso educativo. Se propone la Metodología Multidimensional para la Enseñanza de la Composición Coreográfica, estructurada en tres núcleos: autoconocimiento, experimentación y diálogo.

Palabras clave: Composición coreográfica; Pedagogía de la danza; Inmaterialidad artística; Educación superior; Metodología didáctica; Identidad artística.

Abstract: *This study analyzes the integration of immateriality in choreographic composition (CC) teaching at Mexican higher education institutions. The objective was to understand its pedagogical function and identify innovative didactic strategies to develop a comprehensive methodological proposal. A qualitative-hermeneutic approach with an educational perspective was employed through a non-experimental design that combined documentary analysis and fieldwork. Twenty-two in-depth interviews and three focus groups were conducted with 12 Dance degree students and three specialized faculty members from two Mexican institutions, additionally incorporating seven choreographic pedagogy experts from various institutions. The results reveal that immateriality manifests implicitly in curricular content and creative processes, constituting a fundamental element for developing students' artistic identity. The effective integration of this dimension requires experiential pedagogical methodology centered on social interaction and bodily exploration, implementing collaborative didactic strategies that position the student as the protagonist of the educational process. The Multidimensional Methodology for Teaching Choreographic Composition is proposed, structured around three core areas: self-knowledge, experimentation, and dialogue.*

Keywords: *Choreographic composition; Dance pedagogy; Artistic immateriality; Higher education; Didactic methodology; Artistic identity.*

Introducción

La CC ha mantenido una presencia constante en la educación institucionalizada de la danza en el nivel superior en México, lo cual la ha llevado a consolidarse como un eje fundamental de la enseñanza. No obstante esta relevancia disciplinar -tanto en el ámbito académico como en el profesional-, la CC no se ha constituido como objeto central de investigación dentro de la pedagogía de la danza. La escasez de investigaciones podría generar, de manera equivocada, la percepción de que este campo no ha experimentado desarrollos significativos a nivel teórico, artístico o pedagógico, minimizando su potencial como problemática digna de investigación educativa. Esta paradoja entre su centralidad educativa y su marginalidad investigativa implica delimitar con claridad el ámbito en donde se inscribe la CC como una práctica pedagógica, siendo este la enseñanza de la danza en la educación superior, ámbito en donde la CC emerge como una de las áreas teórico-pedagógicas esenciales; en su interior, se encuentra el concepto de inmaterialidad, eje central de esta investigación.

Desde una perspectiva educativa y pedagógica este estudio buscó: i) comprender la función de la inmaterialidad en la enseñanza de la CC, ii) identificar estrategias didácticas para abordarla, y iii) proponer una metodología que permita integrarla a la enseñanza; para así, poder atender a la pregunta central de este artículo: ¿qué metodología se debe desarrollar para que la enseñanza de la CC integre la dimensión inmaterial de la danza?

Mediante un enfoque metodológico cualitativo, este estudio permitió comprender la función de la dimensión inmaterial en la danza como manifestación artística, proceso creativo y disciplina educativa, para lo cual, se empleó un diseño mixto (análisis documental y trabajo de campo con entrevistas, grupos de discusión y revisión de programas) del cual se deriva la estructura de este artículo: la primera parte (5 secciones) constituye la fundamentación teórica al abarcar el análisis de la inmaterialidad desde los enfoques filosófico, estético, creativo y pedagógico; la segunda parte (5 secciones), implica la dimensión pragmática de la investigación al estar integrada por: diseño metodológico, análisis, discusión y conclusiones, de las que se deriva la propuesta metodológica para la enseñanza de la inmaterialidad, denominada: Metodología Multidimensional para la Enseñanza de la Composición Coreográfica.

1. Fundamentación Teórica

1.1 Origen y evolución conceptual de la inmaterialidad

A fin de identificar las transformaciones conceptuales que ha tenido la inmaterialidad se recurrió a la estrategia documental para indagar en los cambios de este concepto en la filosofía. El origen conceptual de la inmaterialidad se encuentra en la filosofía moderna occidental, específicamente, en la teoría metafísica cartesiana, la cual, según Guzmán[1], constituye una filosofía sobre la condición epistémica del ser humano que se centra en reflexionar sobre la conciencia, el conocimiento y la naturaleza de la realidad. Esta teoría separa al sujeto en dos sustancias heterogéneas: Cuerpo y mente, materialidad e inmaterialidad. Según Prat-Gay[2], Descartes conceptualizó y definió a la inmaterialidad en su obra "Meditaciones metafísicas". En esta estableció un pensamiento dualista que generó estructuras bipartitas que priorizan alma, mente y raciocinio por sobre el cuerpo y su fisicalidad. García-Acevedo[3], afirma que en la filosofía posmoderna y contemporánea la evolución del concepto de conciencia ha superado, parcialmente, la visión dualista cartesiana. Gómez y Sastre[4], proponen una visión integral del cuerpo en la que enfatizan la interdependencia de sus múltiples dimensiones: biológica, cognitiva, psicomotriz, emocional, relacional, comunicacional, ética, estética y trascendental. Según Cano[5], en la filosofía contemporánea los pensadores han propuesto que alma/mente y cuerpo son dos modos de una misma sustancia, esto ha permitido destacar la dimensión corporal de la subjetividad y la dimensión encarnada del pensamiento.

---

[1] Elvis Guzmán, "La danza contemporánea: El cuerpo del bailarín como filósofo" (tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos, 2016), educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=pxTk8qjwXgg%3D

[2] Clara Prat-Gay, "Julia Padilla: Materialidad, inscripción de agentes no-humanos y ecofeminismo tras la crisis ecológica", (tesis de grado, Universidad de San Andrés, 2021), https://repositorio.udesa.edu.ar/bitstreams/0f606c29-615d-4ddb-bcb7-d9dc3dfba630/download.

[3] Juan García-Acevedo, "Relación Alma-Cuerpo: El dualismo cartesiano y la refutación kantiana del idealismo", *Revista Sin Fundamento*, no. 21 (2015): 179–199, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9854454

[4] José Gómez y Asceneth Sastre, "En torno al concepto de cuerpo desde algunos pensadores occidentales", *Hallazgos* 5, no. 9 (2008): 119–131, https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1710

[5] Mónica Cano, "Nuevos materialismos: Hacia feminismos no dualistas", *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, no. 7, (2015): 34–47, https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14416/0

1.2 La inmaterialidad en la estética

Este apartado analiza la influencia de la metafísica cartesiana en la teoría estética. La estética, según Rancière[6], estudia las articulaciones entre hacer, pensar y visibilizar el arte, entendido como un modo de "hacer-ser sensible" que le permite trascender lo cotidiano, afirmar su singularidad y eliminar cualquier criterio pragmático. Shinner[7], contrasta los regímenes estéticos: en el clasicismo, lo bello o virtuoso era revelado a través de su materialidad; en consecuencia, la inmaterialidad se vinculó con la capacidad de los sujetos para manipular la materia y transformarla en objetos bellos. En este contexto, la experiencia estética se daba mediante la contemplación y la capacidad de apreciar la belleza. En el arte moderno se concibe a la obra como “manifestación de una acción, expresión de una interioridad o transmisión de una significación”[8]. En este contexto, la expresividad de la obra, alojada en su interior, es el elemento inmaterial que le da su cualidad artística y su autonomía. Solas[9], añade que el empirismo situó el valor estético en la subjetividad, el gusto o la apreciación subjetiva. El proceso creativo era guiado por el contenido inmaterial para generar un arte que integrara equilibradamente expresividad (como interioridad inmaterial) y belleza (como externalidad material).

Según Shinner[10], en el arte moderno, la inmaterialidad fue considerada la esencia del arte, fue entendida como el contenido, significado, idea, emoción o sentimiento que precede y guía el proceso creativo; en este, los materiales de cada disciplina artística son convocados para la construcción discursiva; esto originó la explotación y diversificación de los materiales. Los artistas, a través de sus obras, buscaron generar procesos sensoriales y experienciales en los espectadores para desatar una sensibilidad distinta ante la materia; la apreciación estética transitó de la contemplación de la belleza a la contemplación desinteresada. En la posmodernidad se exacerbó la dimensión material del arte, esto se reflejó en la diversidad de procesos creativos y propuestas artísticas; la experiencia estética se transformó en un proceso de autorreflexión sobre el sentido y la relación que el espectador establece con la materia.

---

[6] Jacques Rancière, *El reparto de lo sensible: Estética y política* (Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2009), https://www.academia.edu/52032071

[7] Larry Shinner, *La invención del arte* (Chicago: The University of Chicago Press, 2001).

[8] Jacques Rancière, *El reparto de lo sensible: Estética y política,* 15.

[9] Silvia Solas, "Experiencia estética y corporalidad: El arte como productor de ideas" (ponencia presentada en IX Jornadas de Investigación en Filosofía, La Plata, Argentina, 2013), http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2962/ev.2962.pdf.

[10] Larry Shinner, *La invención del arte*.

En el arte contemporáneo, la dualidad se exacerba en los nuevos materialismos[11] y el arte líquido[12]. En este régimen se busca la participación activa del espectador mediante la emancipación, de acuerdo con Rancière[13], esta se da a través de la percepción como experiencia. En el arte contemporáneo, la percepción constituye el elemento que permite unificar la dualidad cartesiana ya que, la obra de arte, tiene la capacidad de provocar, simultáneamente, la evocación de los mundos internos mientras se da la organización de la experiencia a partir de la materialidad de la obra. Podemos concluir que materialidad e inmaterialidad son conceptos clave de la estética que en cada régimen han sido interpretados de diferente manera. Estos conceptos tienen su origen en la teoría cartesiana, la cual condujo las prácticas artísticas por un camino de dualidades que separa lo bello de lo útil, la mente del cuerpo, la interioridad de la exterioridad, el contenido de la forma. En el debate sobre lo que define al arte predomina la presencia de la materialidad y sus implicaciones en la creación y la percepción estética.

1.3 La inmaterialidad en la danza escénica occidental

En los apartados anteriores se ha analizado la evolución conceptual de la inmaterialidad dentro del pensamiento filosófico y estético, observando cómo ha adquirido diversas acepciones y significados; sin embargo, es fundamental explorar las implicaciones de esta evolución en la estética de la danza. Para lograr este objetivo, se recurrió a textos especializados en historia y teoría del cuerpo en la danza que discuten sobre los elementos que la han definido, caracterizado e integrado en cada régimen estético.

Según Tambutti[14], la evolución de la danza escénica occidental se puede dividir en tres grandes momentos: el primero se deriva de las posiciones racionalistas de mediados del siglo XVIII, mismos que tiene su origen en la teoría cartesiana. Sus principios se manifestaron en el arte a través de una perspectiva que hizo del mundo y sus narrativas el sustento de la creación artística. En la danza, esto se tradujo en una concepción mecanicista del cuerpo, en donde la razón ordenadora imponía claridad al caos corporal. El segundo, se define por el distanciamiento entre el arte y la realidad objetiva, se rechazaba el mundo exterior como fuente de inspiración. Los ideales filosóficos y estéticos del romanticismo hicieron que la danza transitara de la representación embellecida de la realidad en el ballet, a la expresividad de una interioridad en la danza moderna. En el tercero, (la danza

---

[11] Jaron Rowan, "Diseño y materialismo: Hacia materias salvajes", *Inmaterial. Diseño, Arte y Sociedad* 1, no. 1 (2016): 3–15, https://raco.cat/index.php/Inmaterial/article/view/322072.

[12] Eliana Fernández, "La danza líquida en la contemporaneidad," *Katharsis*, no. 10 (2010): 71–81, https://bibliotecadigital.iue.edu.co/server/api/core/bitstreams/e718ca86-60b9-459d-935a-3a3b407d8d40/content

[13] Jacques Rancière, *El reparto de lo sensible, 20.*

[14] Susana Tambutti, "Itinerarios teóricos de la danza", *Aisthesis*, Revista Chilena de Investigaciones Estéticas, no. 43 (2008): 11–26, https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/361695

posmoderna y contemporánea), el movimiento fue reconocido como el elemento distintivo de la danza, con esto se logró diferenciarla de las demás disciplinas artísticas. La renuncia y alejamiento de los parámetros estéticos preexistentes es su característica; en esta emancipación, el proceso de creación adquirió mayor relevancia que la obra coreográfica. Los cambios en los principios ideológicos que sustentan las prácticas, han contribuido a definir a la danza de diferentes maneras. Desde la modernidad, la danza se define como “hecho histórico, compuesto por elementos materiales e inmateriales {...} objetivos y subjetivos que, en su conjunto, acaecen una sola vez y se vuelven irrepetibles”[15]. En este contexto, la inmaterialidad se refiere a los elementos intangibles (ideológicos o emotivos) que dan significado a la danza y forman parte de la subjetividad. Ponce[16], destaca la dicotomía de la danza moderna al distinguir entre la interioridad expresiva y la exterioridad del cuerpo. Con relación al cuerpo en la danza, Solas[17], advierte que el platonismo (fundamento de la teoría cartesiana) implica una postura hostil hacia el cuerpo y la emoción al considerarlos inferiores a la mente. Según Reyes[18], el cuerpo es la realidad fundamental de la danza que, simultáneamente, se presenta como objeto de estudio y sujeto. Es un componente orgánico, expresivo, presente y vivo que trasciende su función instrumental en la creación. Reyes destaca que la naturaleza efímera de la danza ha sido un obstáculo para su teorización, sin embargo, esta ha contribuido a solidificar su ser fenoménico.

Fernández[19], explica que la danza ha experimentado una transformación significativa en su evolución, pasando del perfeccionamiento técnico y la expresividad, a la exploración y experimentación. En este proceso, sus elementos materiales han sido reinterpretados de diversas maneras. La danza clásica, encarnada en el ballet, se consolidó al adherirse a la noción tradicional de belleza y trasladarla al cuerpo a través del disciplinamiento, convirtiendo al cuerpo en un objeto que implica destreza física y capacidad interpretativa. La danza moderna se solidificó mediante la definición de formas corporales, lenguajes de movimiento, contenidos expresivos, teorías y técnicas que transformaron al cuerpo en un

---

[15] Alberto Dallal, "Exploraciones sobre la construcción y la reconstrucción coreográficas", en *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas* 21, no. 75 (1999): 235, https://doi.org/10.22201/iie.18703062e.1999.74-75.1873

[16] Leyson Ponce, "La noción de cuerpo" en *Hacia una dramaturgia del movimiento*, (Caracas: Canícula, 2002), 39–47, https://www.leysonponce.es/wp-content/uploads/2019/09/Ponce-Leyson.-Hacia-una-dramaturgia-del-movimiento-comprimido.pdf

[17] Silvia Solas, "Experiencia estética y corporalidad.

[18] Sara Reyes, "Filosofía de la danza: Una aproximación desde la estética modal", *Revista Laguna*, no. 43 (2018), 75–96, http://doi.org/10.25145/j.laguna.2018.43.004

[19] Eliana Fernández, "La danza líquida en la contemporaneidad”.

medio expresivo. De acuerdo con Navarro[20], Olvera[21] y Ovalle[22] , la danza posmoderna se caracterizó por una naturaleza anárquica e indeterminada que desafía cualquier significado o contenido mental o emocional predeterminado. En el proceso creativo, la exploración y experimentación transformaron al cuerpo en una presencia viva que encarna sus propias necesidades. En la danza contemporánea, el cuerpo y la experiencia del bailarín se colocan al centro del proceso y contenido coreográfico. Giraldo[23] enfatiza que, en este régimen, el cuerpo y el movimiento son “lugares de enunciación donde somos y hacemos aquello que le da sentido a nuestra vida. Islas[24], amplía esta idea al considerar lo estético en un sentido más amplio que abarca “tanto la posibilidad de contemplación como la de enunciación”. Islas[25], señala que, desde el siglo XX, la danza ha experimentado tensiones entre la mirada externa e interna, la norma y la experimentación, los códigos y la decodificación, e identifica a la experimentación e improvisación como estrategias clave del proceso creativo. Macías[26], destaca la existencia de múltiples cuerpos en la danza contemporánea, cada uno con su propia estética y enfoque. La autora advierte que la danza es inherentemente una práctica corporal, lo que hace imposible concebirla como una forma de arte desmaterializada, desencarnada o poscorporal. La autora aclara que, aunque la danza ofrece una "experiencia expansiva de sensibilidad", esta no ha sido analizada ni conceptualizada en profundidad[27].

Podemos examinar que la danza, en las prácticas artísticas occidentales, ha evolucionado desde la representación ficcional y embellecida de la realidad, a la expresión o comunicación de contenidos para, finalmente, llegar a la experiencia

---

[20] Ana Navarro, "Coreografías expandidas: Experimentación metodológica para la apertura creativa de la formación en danza", en *De la memoria fragmentada: La danza en el siglo XXI*, ed. por Yadira Herrera, (La Habana: Ediciones Cúpula, 2021), 111–122, https://www.cupulas.cult.cu/wp-content/uploads/2024/09/De-la-memoria-fragmentada-PDF-interactivo.pdf.

[21] Alejandra Olvera**,** "La teoría de la danza posmoderna", en *La estética y el arte a debate (II)*, (Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2018), 119–127, https://lafuente.buap.mx/pdf/la-teori%CC%81a-de-la-danza-posmoderna-una-nueva-mirada

[22] Omar Ovalle, *El cuerpo intensivo-bailarín en la danza moderna y contemporánea* (Ciudad de México: CENIDID, 2021), https://cenididanza.inba.gob.mx/LibreriaRI/OOvalle/inicio.html.

[23] María Giraldo, "La especificidad de la educación artística, la danza contemporánea y la producción pedagógica de sujetos en las instituciones educativas" en *Pensar con la danza*, (Bogotá: Ministerio de Cultura de Colombia, 2014), 400, http://doi.org/10.13140/RG.2.1.5069.9369

[24] Hilda Islas, "La dimensión estética de los dispositivos: Construcción de 'máquinas de guerra' para la experimentación, investigación y producción artísticas" en *Dispositivos en tránsito: Disposiciones y potencialidades en comunidades de creación* (Ciudad de México: CONACULTA, 2014), 48, https://books.apple.com/us/book/dispositivos-en-tr%C3%A1nsito/id1078767046.

[25] Hilda Islas, *Esquizoanálisis de la creación coreográfica, Experiencia y subjetividad en el montaje de Las nuevas criaturas* (Ciudad de México: CONACULTA/INBA/CENIDID, 2006), http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/handle/11271/847?mode=full

[26] Zulai Macías, "La noción de 'lo coreográfico' como ruptura de la disciplina y acercamiento al otro", en *Cartografías Críticas* II (Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2021), 31 https://www.calstatela.edu/al/karpa/z-macias-osorno

[27] Zulai Macías, "La noción de 'lo coreográfico', 22.

estética como interacción y experimentación del sujeto con un entorno creativo determinado, esto ha convertido a la danza en un acontecimiento. La estética, la historia y la teoría de la danza muestran que los cánones de belleza, los procesos creativos y los usos del cuerpo han reconfigurado las posibilidades de su materialidad, la cual, ha transitado desde la solidez y verticalidad jerárquica del ballet, al modelo estructurado de la danza moderna, y de la liberación de la racionalidad de las formas y lenguajes de movimientos en la danza posmoderna, a la liquidez y horizontalidad de la contemporaneidad. Observamos que materialidad e inmaterialidad han sido elementos centrales de evolución del arte; en la danza, el cuerpo y lo que este transmite o exterioriza a través del movimiento, es su elemento central. Respecto a la inmaterialidad en la danza podemos concluir que esta hace referencia a la existencia de una dimensión subjetiva relativa al conocimiento sensible integrado por emoción, imaginación y creatividad, capacidades intelectuales inherentes al ser humano que, aunque vinculadas con su materialidad, la trascienden.

1.4 La inmaterialidad en la creación coreográfica

Se ha identificado que las conceptualizaciones de la materialidad e inmaterialidad atraviesan las prácticas estéticas de la danza; sin embargo, es fundamental interpretar la manera en que estas se encuentran presentes en los procesos creativos implicados en la composición coreográfica. El término "coreografía" se refiere tradicionalmente al arte de crear, distribuir y organizar un conjunto de pasos y figuras en el espacio[28]. En este contexto, el proceso de creación se sustenta en un elemento inmaterial (idea, intención expresiva o discursiva) y en los elementos teóricos de la coreografía para la creación de movimiento. Según Dallal[29], el proceso de creación en la danza moderna implicaba una preconcepción y ordenamiento mental como preámbulo a la realización de los movimientos dancísticos en un espacio determinado. Dicha preconcepción mental requería un elemento inmaterial, subjetivo e intrínsecamente humano que sustentara y diera significación a la danza. En el posmodernismo, advierte Macías[30], la CC se convirtió en un campo caracterizado por estrategias creativas que permitieron diversificar y singularizar sus procesos, centrados en distribuir y relacionar los cuerpos de manera innovadora para generar movimientos que utilizaran la variedad de capacidades corporales, esto dio lugar a "nuevos modelos de producción y formatos alternativos de distribución"[31] que le permitieron a la danza distanciarse del movimiento. La CC dejó de concebirse como estructura racional que organiza los elementos materiales de la danza.

---

[28] Zulai Macías, "Trio A, Cover y Videoclip: La expansión de la danza hacia un pensamiento coreográfico" (tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana, 2017), 68, http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/handle/123456789/195

[29] Alberto Dallal, "Exploraciones sobre la construcción y la reconstrucción coreográficas".

[30] Zulai Macías, "Trio A, Cover y Videoclip".

[31] Zulai Macías, "Trio A, Cover y Videoclip", 5.

Según Ponce[32], el proceso de creación coreográfica se basa en una dicotomía situada entre interioridad y exterioridad. El autor distingue el espacio externo-físico-material del espacio interno-energético-inmaterial. Señala que la interioridad se construye a través del sujeto y su identidad, y se expresa mediante el imaginario, el deseo y las fantasías; mientras que la exterioridad se manifiesta a través del cuerpo, entendido como instrumento visible del mundo interior que se construye en la realidad como objeto físico a través del movimiento. Esta dualidad permite que el cuerpo transite de lo interno a lo externo, de lo emotivo a lo racional, y de lo inmaterial a lo material. La dualidad revela que el cuerpo es una entidad compleja que abarca sensación, energía, interioridad y esencia. Esta existencia se manifiesta en la psique, el imaginario y la emoción, pero se expresa en la exterioridad como imagen visual que implica un saber hacer a través de estructuras formales o codificaciones de uso, como las técnicas y los lenguajes de movimiento. En esta dualidad que involucra ser y tener un cuerpo, se encuentra la creación coreográfica como espacio de interacción e integración.

Para Bojama[33], la relación entre el cuerpo y el movimiento es instrumental. Esta idea (de los siglos XVII y XVIII) se reafirmó con el desarrollo del ballet y la danza moderna. La noción de un movimiento ligado al cuerpo surgió en el siglo XIX con la danza posmoderna. Navarro[34], afirma que la danza posmoderna amplió las posibilidades conceptuales y creativas de la coreografía al incorporar otras áreas del conocimiento. Macías[35] advierte que la creación, al romper con la rigidez estructural, se volvió más flexible en su noción y metodología, esto le permitió transformarse en un dispositivo que posibilita a los bailarines-creadores generar nuevos espacios de visibilización a partir del acercamiento entre los cuerpos. En el modelo tradicional de la creación dancística (heredado del régimen moderno del arte), la CC se concibe como una actividad mental de estructuración. Bajo este enfoque, el cuerpo y el movimiento están subordinados a un contenido inmaterial, interno y subjetivo que guía y da sentido al proceso creativo y la obra coreográfica. En el posmodernismo esta noción se trastoca. El azar se integra como una nueva forma de organización determinada por el acontecer y realizada por el cuerpo en movimiento. Se genera una danza con una estructura no predeterminada por la razón, sino por el acto mismo de estar en el mundo en movimiento. La danza deja de ser vista como una conjunción estructurada de elementos, para considerarse un suceso resultante de las interrelaciones entre sus componentes. Estas relaciones, al no estar determinadas por un método de composición, requieren que

[32] Leyson Ponce, "La noción de cuerpo".
[33] Cvejic. Bojama, "¡Coreografía o más!", en *Nuevas dramaturgias y estéticas del movimiento: IV Jornadas de Investigación en Danza 2010*, ed. Martha Gigena (Buenos Aires: Instituto Universitario Nacional del Arte, 2014), 50–75, https://assets.una.edu.ar/files/publicaciones/1639091236_2021-una-am-publicaciones-libroivjornadasweb.pdf
[34] Ana Navarro, "Coreografías expandidas".
[35] Zulai Macías, "La noción de 'lo coreográfico", 21.

los coreógrafos se adentren en la exploración y experimentación, lo que da lugar a formas dancísticas innovadoras. La CC vinculada a lenguajes de movimiento que utilizan el cuerpo como medio expresivo y representativo, se ve rebasada en el posmodernismo. Sus exponentes evidencian la capacidad creativa del cuerpo desde una materialidad no supeditada al discurso, la narración, la representatividad o la expresividad. Al centrarse en el aspecto material del movimiento, abrazan el estatus existencial del cuerpo y su potencial creativo. La CC, desde la danza posmoderna, comienza a romper con el esquema binario de la creación coreográfica.

Hemos podido apreciar la importancia de clarificar cómo se manifiesta la inmaterialidad en los procesos creativos de la danza. Esto es relevante debido a su existencia constante en sus diversos regímenes; sin embargo, es cuestionable su presencia en el diseño curricular y en las prácticas pedagógicas de la CC, así como el impacto de este concepto en el proceso educativo; por lo tanto, en el siguiente apartado se explorará y visibilizará la presencia y función de la inmaterialidad en las prácticas educativas de la CC.

1.5 La inmaterialidad en la enseñanza de la danza

La pedagogía de la danza en México, en sus inicios, se fundamentó en un enfoque tecnocrático y conductista que prioriza el dominio de conocimientos técnicos y teóricos relacionados con el cuerpo y el movimiento[36]. Estos enfoques los podemos encontrar en dos de las cuatro tendencias predominantes sobre el currículo propuestas por Casarini[37]: en el currículo como estructura organizada de conocimientos, y como sistema técnico práctico. En la educación dancística tradicional, estos modelos se tradujeron en enfatizar la fisicalidad del movimiento y el dominio técnico de algunos estilos de danza considerados "formativos"[38]. Luna[39] advierte que la educación dancística en las instituciones de educación superior, ha estado influenciada principalmente por el paradigma conductista en la educación. Según Ortiz[40], este enfoque educativo se caracteriza por el uso de la repetición como recurso de enseñanza-aprendizaje, la estandarización del cuerpo y del conocimiento, el papel del docente como transmisor y del estudiante como reproductor del conocimiento. Esta perspectiva ha ido evolucionando hacia un

---

[36] Elizabeth Cámara y Hilda Islas, *La enseñanza de la danza contemporánea: Una experiencia de investigación colectiva* (Ciudad de México: CENIDID, 2007).
[37] Martha Casarini, *Teoría y diseño curricular*, (México: Trillas, 2010), 70-78.
[38] Elizabeth Cámara y Hilda Islas, *La enseñanza de la danza contemporánea, 258.*
[39] Rocío Luna, *Una pedagogía para la danza contemporánea desde la propia corporalidad* (Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2020), https://cic.umich.mx/libros/Una_pedagogia_para_la_danza_contemporanea_desde_la_propia_corporalidad.pdf
[40] Alexander Ortiz, *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje (*Bogotá: Ediciones de la U, 2013), https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/335220230714074057.pdf

enfoque más integral que busca formar bailarines creativos y expresivos[41]. Para Luna[42], las teorías pedagógicas constructivistas y humanistas han permitido superar (parcialmente) la visión tecnocrática, conductista y recursiva de la educación. De acuerdo con Cámara y Islas[43], el enfoque humanista de la educación abrió un nuevo paradigma en la enseñanza dancística quien, a partir del cuestionamiento sobre lo técnico, lo artístico y lo creativo implicado en la danza, centró su discusión entre priorizar la técnica o la creatividad. Estas disyuntivas dieron paso a una "pedagogía constructivista o humanista centrada en el estudiante y el aprendizaje"[44].

Podemos encontrar que, en la enseñanza de la danza, la idea cartesiana de que el pensamiento y la razón hacen del cuerpo un objeto defectuoso, incapaz de generar conocimiento, se hace presente. Esta concepción ha derivado en una visión instrumental y objetual que busca homogeneizar los cuerpos y sus capacidades mediante una "pedagogía de adiestramiento {...} (conductista, centrada en el conocimiento)"[45]. Sin embargo, desde los regímenes posmodernos y contemporáneos de la danza se considera al cuerpo como su elemento primordial, con ello se vuelve necesaria a una pedagogía "que lo considere parte de su propio proceso, reconociendo al cuerpo como poseedor de saberes que se potencializan en el desarrollo educativo"[46]. De acuerdo con Islas[47], en la actualidad, las prácticas creativas y educativas de la danza combinan elementos de la danza moderna, contemporánea y posmoderna. Esta diversificación ha generado dificultades para sistematizar la enseñanza de la coreografía. Tamayo[48] señala que la teoría tradicional de la danza es insuficiente para la enseñanza actual de la CC debido a la diversidad de cánones estéticos, procesos creativos y nociones que caracterizan a la danza posmoderna y contemporánea. Luna[49], destaca la importancia de considerar aquellos aspectos subjetivos, inherentes a la creación dancística contemporánea, ligados al saber corporal propio, tales como: memoria corporal, imaginación y construcción de sentido, entendidos como saberes subjetivos o inmateriales "del hacer dancístico que han sido relegados al currículum oculto". Frente a este panorama, Bardet y Noceti[50], cuestionan el dualismo cartesiano desde las prácticas somáticas al proponer que el movimiento es un recurso para disolver la dicotomía entre cuerpo y alma al fomentar la

---

[41] Elizabeth Cámara y Hilda Islas, *La enseñanza de la danza contemporánea, 150.*
[42] Rocío Luna, *Una pedagogía para la danza contemporánea, 10.*
[43] Elizabeth Cámara y Hilda Islas, *La enseñanza de la danza contemporánea, 151.*
[44] Rocío Luna, *Una pedagogía para la danza contemporánea, 8.*
[45] Ibidem.
[46] Rocío Luna, *Una pedagogía para la danza contemporánea, 8.*
[47] Hilda Islas, *Esquizoanálisis de la creación coreográfica.*
[48] Ana Tamayo, "Cuerpo en escena: Corporalidad, cultura y creación", *Agenda Cultural Alma Mater*, no. 187 (2012), http://hdl.handle.net/10495/2193
[49] Rocío Luna, *Una pedagogía para la danza contemporánea, 8.*
[50] Marie Bardet y Florencio Noceti, "With Descartes, against Dualism", *Journal of Dance & Somatic Practices* 4, no. 2 (2012): 195–209.

conciencia corporal.

Se observa que la enseñanza actual de la CC se enmarca en un modelo pedagógico conductista, humanista y constructivista, que se debate entre priorizar la adquisición de conocimientos disciplinares o el desarrollo de capacidades. Bajo estos modelos persiste la incertidumbre sobre cómo las diversas conceptualizaciones de la inmaterialidad influyen en las prácticas creativas y en el proceso de enseñanza ya que, a pesar de la evolución de este concepto en cada régimen estético, la enseñanza de la CC continúa involucrando ideologías del régimen clásico y moderno. El desarrollo teórico, conceptual y metodológico de la CC continúa vinculándose a la noción cartesiana y expresiva del cuerpo, lo cual ha llevado a un modelo binario de enseñanza. Este modelo se basa en elementos teórico-prácticos sistematizados que han surgido del análisis de los procesos tradicionales de la CC y de los componentes de la danza, considerados separados y subordinados al contenido expresivo y la estética. Para comprender la función de la inmaterialidad en el proceso educativo, reconocer las estrategias didácticas que permiten abordarla, y generar una propuesta metodológica que la integre a la enseñanza de la CC, se requirió dar paso al trabajo de campo como estrategia de investigación.

2. Diseño metodológico

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con perspectiva educativa y pedagógica, para explorar la presencia de la inmaterialidad en la enseñanza de la CC. El diseño fue no experimental y de corte transversal, ejecutado a través dos estrategias clave: la revisión documental y el trabajo de campo. La estrategia documental implicó un rastreo teórico de la inmaterialidad desde la estética, la filosofía, la historia y la teoría de la danza. El trabajo de campo buscó capturar las voces de quienes experimentan la CC como práctica educativa y creativa. La muestra se integró mediante criterios de conveniencia, intencionalidad y voluntariedad, e incluyó a 12 estudiantes de licenciatura en danza, 3 docentes de CC, y 7 expertos en la enseñanza coreográfica con amplia trayectoria. Para recoger sus testimonios se realizaron 22 entrevistas individuales en profundidad y tres grupos de discusión realizados a distancia mediante *Google Meet*. En las entrevistas se ahondó en las experiencias personales, mientras los grupos de discusión facilitaron diálogos colectivos sobre estrategias didácticas y procesos creativos. El trabajo de campo se llevó a cabo en noviembre de 2023. Tras seleccionar IES con la asignatura CC en sus planes de estudio, se enviaron cartas de presentación y solicitudes de participación. Las sesiones iniciaron con una reunión informativa virtual donde se explicaron los objetivos del estudio, se resolvieron dudas y se entregaron los consentimientos informados. La logística se coordinó mediante un calendario compartido de Google, y los expertos adicionales se reclutaron a través de la Red Nacional de Investigadores de la Danza. La información recopilada se procesó mediante análisis de contenido cualitativo,

siguiendo un riguroso protocolo: transcripción fidedigna de audios con *TurboScribe*, organización en matrices de vaciado (*Word*), codificación de datos por colores según objetivos, lectura iterativa para identificar patrones y citas emblemáticas, triangulación con el marco teórico y los programas de asignatura, síntesis en relatos descriptivos que entrelazaron hallazgos empíricos con fundamentos pedagógicos. Paralelamente, se analizaron cuatro programas de la asignatura CC proporcionados por las instituciones participantes: la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMICH) y la Universidad de las Artes de Yucatán (UNAY). Estos documentos permitieron identificar la presencia de la inmaterialidad en las experiencias y contenidos curriculares. Este proceso no solo permitió responder las preguntas de investigación, sino también construir una propuesta metodológica basada en las necesidades reales del ámbito educativo.

3. Análisis y discusión de resultados

3.1 La inmaterialidad en la enseñanza de la composición coreográfica

Docentes, estudiantes y expertos compartieron sus perspectivas sobre cómo la inmaterialidad se hace presente en los procesos de enseñanza de la CC. Sus testimonios permitieron comprender qué lugar ocupa esta dimensión en las aulas, cómo influye en el aprendizaje y de qué manera podría integrarse intencionada y efectivamente. Los participantes describieron cómo la inmaterialidad emerge de manera intuitiva cuando trabajan aspectos creativos intangibles vinculados a sus intereses, historias personales, contextos culturales o experiencias vitales. Para los estudiantes, trabajar la creación coreográfica desde la inmaterialidad implica activar la subjetividad mediante procesos de introspección, reflexión, autoanálisis y concientización. Estos mecanismos los invitan a cuestionarse: ¿quiénes son como creadores?, ¿cuáles son sus intereses en la danza?, ¿cómo conceptualizan el cuerpo, la danza y la creación?, ¿qué sentido otorgan a sus procesos creativos?, ¿cómo materializan ese sentido mediante los elementos teóricos de la CC? y ¿cómo, la pieza coreográfica se construye de las decisiones que toman?

Para los participantes, la inmaterialidad reside en esas dimensiones íntimas a las que el creador recurre para desarrollar su proceso; por lo tanto, no solo sustenta el acto creativo, sino que es la esencia que confiere autenticidad a la obra coreográfica. Detrás de estas experiencias, identificamos una transformación profunda en cómo los estudiantes se percibían a sí mismos. Al trabajar con los elementos intangibles que aluden, y que rebasan al concepto cartesiano de inmaterialidad (dado que involucra tanto la capacidad cognitiva como la multidimensionalidad corporal y el ámbito de lo social), los estudiantes comenzaron a valorarse diferente al emprender un viaje de autoconocimiento sobre su identidad artística, donde lo personal se convirtió en el sustento creativo. Concluimos que es substancial dar énfasis a los procesos de autoindagación, ya que abordar la creación desde la inmaterialidad implica integrar tanto el bagaje

contextual como los intereses, preferencias y experiencias significativas de cada uno como elementos que no solo estimulan la creatividad, sino que, además confieren identidad al proceso creativo y a la obra resultante.

3.2 Los programas de asignatura

El análisis de los programas de asignatura reveló que la inmaterialidad no está presente explícitamente, pues sus contenidos se inclinan hacia la dimensión material de la danza integrada por los aspectos formales de la disciplina para la creación de movimiento. Israel Chavira (entrevista, Michoacán,13 de noviembre de 2023) resumió la idea diciendo que los elementos teórico-prácticos de la CC funcionan como vehículos para "comunicar una impresión del mundo, una imagen, una sensación, etcétera, donde el cuerpo puede ser tanto el medio como el mensaje". La Dra. Luna (grupo de discusión con expertos, 18 de noviembre de 2023) destacó que los contenidos suelen enfocarse en aspectos materiales de la danza y la CC. Señaló que diseñar un programa de asignatura centrado en contenidos refleja una educación tradicionalista. En cuanto a los contenidos disciplinares, los estudiantes de ambas licenciaturas los interpretaron como técnicas corporales que les permiten adentrarse en la creación mediante la manipulación de los elementos dancísticos para materializar sus intereses, búsquedas y motivaciones creativas. En este proceso, la dimensión inmaterial incorpora factores subjetivos como detonantes creativos, mientras que las herramientas de la CC funcionan como el componente objetivo que delimita la libertad individual al establecer un marco de trabajo. En una de las asignaturas se encontraron elementos que hacen referencia a la dimensión inmaterial de la danza al hablar de: atmósferas, del sentido de la acción, de habitar la danza, de las experiencias significativas que forman parte de la identidad artística, y de la enunciación en primera persona. Luna (grupo de discusión, 15 de noviembre de 2023), enfatizó que en estos aspectos detecta con mayor claridad la inmaterialidad. Respecto a las características de los contenidos de aprendizaje vinculados a la inmaterialidad, el estudiantado de la UNAY identificó que estos se fundamentan en cuatro aspectos clave: la búsqueda de conexión con el mundo interior del creador y los intérpretes, la intencionalidad comunicativa, y la búsqueda de un sentido personal en la aplicación de los elementos teóricos, lo que implica un proceso de apropiación y resignificación. Los expertos destacaron que, en su experiencia, la inmaterialidad se hace presente a través de la metodología docente, las estrategias didácticas, y en el enfoque particular con el que cada docente aborda los elementos teóricos. El análisis revela que la dimensión inmaterial - como sustento ideológico, emocional, sensorial o energético - permite al creador emplear de manera singular tanto los elementos de la danza y la escena, como cualquier otro componente que la obra requiera para su materialización. Los estudiantes describieron que la inmaterialidad actuó como un puente entre los aspectos técnicos de la disciplina y su mundo interior, era lo que

les permitía apropiarse de los elementos teórico-técnicos equilibrando las exigencias objetivas de la asignatura con su subjetividad como creadores.

En estas experiencias predomina una conceptualización de la inmaterialidad que refiere al régimen estético de la modernidad, donde el mundo interior, psíquico y emocional del artista determina el uso de los elementos teóricos de la CC. También se detectaron algunos elementos en los que se advierten indicios de la posmodernidad, por ejemplo: cuando se habló de las diversas maneras de participación del espectador, y de la capacidad creativa del cuerpo que emerge con el movimiento a través de la exploración y experimentación. En cuanto al diseño curricular predominó la noción del currículum como estructura organizada de conocimientos y sistema técnico-práctico, sobre la idea de currículum centrado en experiencias de aprendizaje. Esto se evidencia en los programas de asignatura, pues en el 50% de estos no se explicita las estrategias didácticas que permitirán transformar el aprendizaje en experiencias significativas. En tan solo uno de los programas de asignatura analizados, prevalece un enfoque de *currículum centrado en experiencias de aprendizaje*. Su fundamentación teórica y metodología reflejan una perspectiva educativa orientada al estudiante, donde los objetivos no se limitan a los aspectos teórico-técnicos de la disciplina, sino que incorporan explícitamente el desarrollo de capacidades cognitivas (como el pensamiento crítico y la autocrítica) y habilidades (como la observación y el análisis). Cabe destacar que en uno de los cuatro programas analizados se identificaron dos contenidos (junto con sus respectivas actividades) que abordan directamente la *inmaterialidad.* Los elementos hacen referencia a las experiencias significativas vinculadas con el bagaje estético y de movimiento de los estudiantes tomados como base del proceso creativo. Dicho enfoque resulta innovador ya que orienta la enseñanza y la creación por caminos inexplorados en la educación institucionalizada de la danza y la CC. Al escuchar estas voces queda claro que la inmaterialidad, aunque ausente explícitamente en los documentos formales, es un componente esencial de la enseñanza coreográfica pues forma parte del discurso pedagógico, por lo que está presente en los intersticios de la práctica educativa no como un añadido teórico, sino como el sustento que da sentido y profundidad al proceso creativo. Los participantes de esta investigación nos han mostrado el valor de hacer visible esta dimensión, de nombrarla y trabajarla conscientemente, porque es en el cruce entre lo técnico y lo vivencial, donde la identidad artística se desarrolla.

3.3 El proceso creativo en la danza

Los participantes afirmaron que, cuando el proceso de creación coreográfica se sustenta en la dimensión inmaterial, ocurre una transformación fundamental en la relación con el movimiento. Lo técnico y mecánico pierde protagonismo frente a una experiencia más íntima y personal en donde cobra relevancia la mirada interna. Esta mirada implica un proceso de concientización sobre las propias

sensaciones y experiencias que surgen al danzar. De acuerdo con los estudiantes, trabajar desde las sensaciones les permite trascender el formalismo del movimiento. Los testimonios revelaron cómo este enfoque ayuda a evitar que el movimiento se convierta en repetición mecánica al abrir posibilidades para una relación más auténtica. Las experiencias de los estudiantes reflejan una comprensión fenomenológica del cuerpo que lo aleja de ser visto como un instrumento al servicio de algo externo. Al comprenderlo como un cuerpo sentido que vive y experimenta el movimiento liberado de cargas simbólicas o discursivas preconcebidas, se convierte en un medio de expresión genuina donde convergen la experiencia interna del bailarín y el entorno que habita. López-Sáenz[51] hace referencia a Merleau-Ponty al hablar del cuerpo como nuestro medio fundamental para estar y comprender el mundo. Bajo ese principio ideológico, el movimiento involucra una forma de estar en el mundo ya que surge de las situaciones que experimentamos en nuestra interacción con el entorno. La danza, desde esta perspectiva, se entiende como una manifestación que hace visible el sentido de nuestras experiencias. Guido[52] destaca cómo, para Merleau-Ponty, “el cuerpo ordena las relaciones con el mundo permitiendo su aprehensión”. Es un sistema de posibilidades en constante diálogo con el entorno, en donde la experiencia es el punto de partida del conocimiento, lo que coloca al cuerpo y a las vivencias como su origen. Esta idea resuena en las experiencias de los participantes, para quienes el cuerpo se convierte en el lugar donde se genera conocimiento a través del movimiento. De Lima[53] amplía esta visión señalando que, en la danza, el movimiento es tanto medio de expresión como fuente de conocimiento. Los procesos creativos, desde esta mirada, son caminos de exploración e indagación personal, donde el cuerpo no solo ejecuta, sino que conoce y comprende a través de la experiencia. Lo que emerge de estos relatos es una concepción del cuerpo como territorio de descubrimiento, donde lo teórico o lo técnico se humaniza al fundirse con la experiencia subjetiva. Los relatos de los participantes remiten directamente a las ideas de Merleau-Ponty para quien, según Guido[54], el cuerpo es mucho más que un mecanismo nervioso o un instrumento mecánico, es nuestro medio fundamental de estar y comprender el mundo; desde esta perspectiva fenomenológica del cuerpo, los estudiantes se descubren como sujetos complejos y completos colocados al centro de un aprendizaje experiencial dado a través del cuerpo y experimentado a través del movimiento.

---

[51] Carmen López-Sáenz, "Fenomenología de la danza: Merleau-Ponty versus Sheets Johnston", *Arte, Individuo y Sociedad* 30, no. 3 (2018): 467–481, https://doi.org/10.5209/ARIS.57686

[52] Raquel Guido, "El cuerpo en Merleau-Ponty" en *Teorías de la corporeidad: distintas representaciones del cuerpo en Occidente*, Cuaderno de Cátedra núm. 01 (Buenos Aires: UNA, 2014),
64, https://assets.una.edu.ar/files/publicaciones/1639091944_2021-una-am-publicaciones-cuadernocatn1web.pdf.

[53] Cecilia De Lima, "Trans-meaning: Dance as an Embodied Technology of Perception," *Journal of Dance & Somatic Practices* 5, no. 1 (2013): 17–39.

[54] Raquel Guido, "El cuerpo en Merleau-Ponty".

3.4 La inmaterialidad como dimensión conceptual de la danza y su creación

En cuanto a las conceptualizaciones sobre la inmaterialidad se encontró que, para los participantes de la UNAY, la inmaterialidad es una dimensión inherente al ser humano vinculada con tres aspectos fundamentales: la espiritualidad, el intelecto y las emociones. En este contexto, la espiritualidad se refiere a experiencias no racionales que trascienden la sensorialidad, y que le permiten al sujeto conectarse consigo mismo, la colectividad, el entorno y el universo. Al trabajar con lo inmaterial, los estudiantes pudieron involucrarse en el proceso creativo desde sus diversas dimensiones. Para los participantes de la UMICH, la inmaterialidad se manifiesta en el movimiento del bailarín, en las sensaciones no verbales o emociones que transmite. Es aquello que los inspira, emociona, conmueve o impulsa a comenzar y desarrollar un proceso creativo que tiene por resultado material al movimiento. En estas conceptualizaciones se advierte la presencia de los principios ideológicos y estéticos de la danza moderna y posmoderna. Según Carvallo[55], en la danza moderna los coreógrafos buscaron trascender la materialidad del cuerpo y la cotidianidad inspirándose en culturas orientales con una visión no dualista del ser, y en prácticas corpóreo-religiosas que buscan la conexión entre mente, cuerpo, emoción y espíritu. Esta inspiración se reflejó en la danza moderna estadounidense, donde la perfección física del cuerpo en movimiento se complementó con la expresividad interna a través de lenguajes de movimiento que evocaban la espiritualidad. De acuerdo con Mendoza[56], la danza moderna mexicana se sustentó en los ideales de la revolución, el nacionalismo y la modernidad para construir su discurso expresivo y su estética. Según Ovalle[57], Olvera[58] y Tamayo[59], en el arte posmoderno, el cuerpo fue entendido como una potencia creativa, sensorial, emotiva y reflexiva que alberga el intelecto, la percepción y la imaginación. Esta noción permite superar los dualismos que segmentan al cuerpo al otorgarle un valor unificado. Los participantes hicieron referencia tanto a un cuerpo depositario de lo inmaterial, supeditado a la mente, la emoción o las intenciones expresivas, como a un cuerpo pensante y emancipado, que en su movimiento encarna sus necesidades creativas. Estas ideas se relacionan tanto al cuerpo encontrado en el ballet y la danza moderna, (donde persisten las dualidades), como al encontrado en la danza posmoderna, en donde

---

[55] Isabel Carvallo, "La aparición del cuerpo en la danza" en *Lecturas emergentes sobre la danza contemporánea: Nuevas reflexiones y exploraciones críticas en Chile* (Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2015), 85–101, https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/140121/Lecturas_emergentes_sobre-_danza_contemporanea_comprimido.pdf?sequence=1

[56] Cristina Mendoza, *Las instituciones oficiales de la danza clásica y la producción coreográfica nacional (1963–2003)* (Ciudad de México: Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2014).

[57] Omar Ovalle, *El cuerpo intensivo-bailarín en la danza moderna y contemporánea*.

[58] Alejandra Olvera, "Cambios en el concepto de cuerpo, en la percepción del cuerpo y en las prácticas corporales en la danza nueva", en *Cuerpos en imágenes: Historia y teoría,* coord. Celia Fontana, Patrizia Granziera y Jesús Nieto (Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2013), 111–118, https://www.researchgate.net/publication/362618849.

[59] Ana Tamayo, "Cuerpo en escena: Corporalidad, cultura y creación".

se hace presente una noción unitaria del cuerpo. Docentes y expertos reconocieron que la inmaterialidad se manifiesta en la práctica creativa a través de la subjetividad y la identidad artística de los estudiantes, elementos que se reflejan en la diversidad de propuestas coreográficas que desarrollan dentro de la asignatura a partir del uso que cada estudiante da a los elementos teóricos de la danza y la CC.

3.5 Función de la dimensión inmaterial en la creación coreográfica

Respecto a la función de la inmaterialidad en el proceso creativo de la danza encontramos que esta dimensión se relaciona con la intencionalidad, emociones y sensaciones presentes en el proceso creativo para detonarlo y guiarlo. El proceso creativo implica una conexión entre lo material y lo inmaterial dado a través del cuerpo y las herramientas de la CC. Los estudiantes encontraron que esta dimensión le da sentido al uso de las herramientas de la CC, y aunque conocerlas es parte del proceso de aprendizaje, utilizarlas con un fin creativo implica su apropiación. La inmaterialidad permite transformar al conocimiento teórico en instrumento creativo al vincularse directamente con el sujeto que lo utiliza. Para Montiel y Del Castillo[60], las herramientas teórico-técnicas de una disciplina proporcionan un efecto pragmático que nos permite realizar tareas específicas. Las herramientas, al convertirse en una construcción teórica, se distancian de su aplicación práctica; sin embargo, pueden volver a conectarse con esta cuando se convierten en instrumento al vincularse con el usuario y su contexto. En este proceso, el sujeto se convierte en el intermediario entre la teoría y la práctica. Macías[61], define a las herramientas de la CC como elementos teórico-prácticos que permiten realizar tareas específicas. Bajo estos principios, cada herramienta ofrece posibilidades concretas para explorar y revelar el potencial creativo de los elementos teóricos, al vincularse con el cuerpo y la dimensión inmaterial que da sustento al proceso creativo.

Los hallazgos revelan que la dimensión inmaterial cumple un rol fundamental en la creación coreográfica, actuando como motor y guía del proceso a través de tres acciones clave: como detonador creativo, en donde las emociones, sensaciones e intenciones personales operan como punto de partida para la creación; como mediadora entre teoría y práctica, cuando creador y bailarín vinculan los elementos teóricos con su corporalidad y su mundo interno, transformando los elementos abstractos en recursos creativos; como proceso de indagación que requiere de la introspección y reflexión sobre las motivaciones personales. Estas posibilidades redefinen la enseñanza de la CC como proceso de indagación,

---

[60] Gustavo Montiel y Alma Del Castillo, "¿Artefacto o Instrumento? Esa es la pregunta", *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* 12, no. 3 (2009): 459–467, https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/artefacto-o-instrumento-esa-es-la-pregunta/

[61] Zulai Macías, "Trio A, Cover y Videoclip", 46.

descubrimiento, mediación y transformación, tanto de los elementos concretos de la disciplina como del sujeto en todas sus dimensiones.

3.6 Estrategias didácticas y creativas de la dimensión inmaterial

Concluimos que las estrategias creativas que permiten integrar la dimensión inmaterial en el proceso educativo de la CC son: improvisación, exploración y experimentación. Estas facilitan la conexión con la inmaterialidad ya que permiten establecer un puente entre el mundo interno del creador y la realidad compartida a través del movimiento, y movilizan tanto los elementos teóricos de la CC, como a los sujetos mediante procesos de introspección, cuestionamiento e indagación (individual o colectiva). Un hallazgo relevante fue que trabajar con la inmaterialidad favorece el desarrollo de la identidad creativa y artística de los estudiantes; sin embargo, fue notoria la ausencia de estrategias didácticas diseñadas para trabajar intencionadamente lo inmaterial desde el intelecto o la corporalidad; no obstante, los estudiantes identificaron como estrategias didácticas que involucran a la inmaterialidad: la concientización, el cuestionamiento, la reflexión, la indagación, el diálogo y la escucha, ya que estas actividades les permiten conectarse con su universo personal. Señalaron que los docentes los invitaron a realizar actividades de cuestionamiento, introspección, reflexión y verbalización mediante ejercicios de escritura reflexiva, prácticas de observación crítica y procesos de retroalimentación guiada que les permitieron tomar decisiones sobre su metodología creativa y sobre los elementos concretos para materializar la obra. El trabajo colaborativo fue sustancial dentro del proceso creativo. Explicaron que este se desarrolló en torno a la intención creativa, al uso significativo de las herramientas de CC, y al proceso de transición de lo inmaterial a lo material, en donde lo relevante no fueron los aspectos físicos o técnicos del movimiento, sino el sentido de las acciones. Para los expertos consultados, las características de las estrategias que integran la inmaterialidad derivan en procesos de exploración y experimentación individual o colaborativa.

Los participantes coincidieron en que la principal dificultad educativa reside en nombrar y sistematizar esta dimensión. Guido[62], señala que el movimiento como experiencia requiere de la verbalización y diálogo, por lo que destaca la necesidad de estrategias que ayuden a los estudiantes a expresar sus intenciones y vivencias. El diálogo, según Chavira (entrevista, Michoacán, 13 de noviembre de 2023) permite sistematizar saberes y conocimientos que surgen en el proceso creativo. En este proceso, el docente cumple un rol fundamental como facilitador, generando ambientes de aprendizaje respetuosos y amables para abordar esta dimensión intangible. Se descubrió que tomar a la inmaterialidad como sustento del proceso creativo requiere procesos de introspección, cuestionamiento y reflexión para explorar las motivaciones e intenciones que guían la creación. En el

[62] Raquel Guido, "El cuerpo en Merleau-Ponty".

proceso influye el bagaje experiencial de cada estudiante al determinar cómo se relaciona con la danza y su creación, tanto en lo tangible como en lo inmaterial. Bajo estos principios, la CC se entiende como un territorio de negociación entre lo material (cuerpo, elementos teóricos y estrategias), lo inmaterial (intenciones, sensaciones, memorias, subjetividad) y lo contextual (experiencias previas, entorno cultural).

Con el propósito de sistematizar los hallazgos derivados del trabajo de campo y articularlos con los referentes teóricos, se elaboró una tabla de análisis categorial (Tabla 1) que organiza la información empírica y documental en torno a la función pedagógica de la inmaterialidad en la enseñanza de la CC. Esta tabla se construyó mediante un proceso de análisis cualitativo de contenido sustentado en: la codificación temática por objetivos, la lectura iterativa de las transcripciones, y la triangulación con el marco teórico. La sistematización permite observar cómo la dimensión inmaterial se manifiesta y opera en la enseñanza de la CC a través de distintos elementos (ideológicos, curriculares, pedagógicos y creativos). A partir de la sistematización analítica (Tabla 1), se diseñó una propuesta metodológica articulada en tres núcleos: autoconocimiento, experimentación y diálogo. La Tabla 2 sintetiza esta conexión al mostrar cómo cada categoría analítica, derivada del análisis cualitativo, se vincula con principios, orientaciones, estrategias y materiales didácticos específicos que conforman la Metodología Multidimensional para la Enseñanza de la Composición Coreográfica. Cada uno de estos núcleos responde a una orientación pedagógica distinta, y se relaciona con finalidades y procesos particulares que permiten integrar la dimensión inmaterial en la enseñanza de la CC.

Tabla 1

Categorías analíticas de la inmaterialidad en la composición coreográfica

Categoría	Subcategorías	Evidencia representativa	Base teórica
Conceptualización de la inmaterialidad	**Identidad artística**: Integrada por espiritualidad, emoción e intelecto.	**Estudiantes:** "Es el plano subjetivo, emocional, sensitivo y experiencial que le da sentido, contenido y forma a lo observable de mi movimiento" (Cárdenas)	Carvallo (2015), De Lima (2013), Olvera (2013)
Función pedagógica	**Identidad artística**: Involucra la subjetividad del estudiante. **Proceso creativo:** Guía el proceso creativo y educativo. **Proceso educativo:** Posibilita la apropiación de recursos teóricos.	**Estudiantes:** "La inmaterialidad determina el uso y función de cada elemento teórico o herramienta utilizada o puesta en escena" (Tulais) **Grupos de discusión:** "Utilizamos las herramientas teóricas que conocíamos a partir de lo que queríamos decir, transmitir o lograr" (estudiante 2, UMICH). **Programas de asignatura:** "Los estudiantes desarrollen exploraciones creativas conforme a sus intereses personales" (UMICH).	Cardona (2017), Mendoza (2000), Rancière (2009), Montiel y Del Castillo (2009), Macías (2019).
Presencia curricular y metodológica	**Identidad artística**: Bagaje experiencial, corporal y de movimiento. **Proceso creativo:** Subjetividad creativa como sustento o impulso del proceso.	**Estudiantes:** "Se relaciona con la experiencia, el contexto, la cultura y el bagaje del creador para plantear sus ideas" (Villanueva) **Docentes:** La subjetividad se evidencia en la diversidad de procesos y propuestas coreográficas (Luna y Rivera).	Rancière (2013), Luna (2020), Ortiz (2013), Díaz (2003).
Estrategias creativas y pedagógicas	**De autoconocimiento**: Introspección, reflexión, cuestionamiento, autoanálisis y concientización **De creación**: Exploración, experimentación, improvisación. **De colaboración**: Observación, verbalización y retroalimentación.	**Estudiantes:** "Explorar con mi cuerpo para saber qué es lo que me sirve a mí, a mi proceso creativo y a mi obra, es un trabajo de introspección" (Poot) **Expertos** "El proceso creativo se abordó como un proceso social sustentado en la observación y retroalimentación" (Luna).	Macías (2017), Navarro (2021), De Lima (2013), Ovalle (2021).

Tabla 2

Articulación entre categorías analíticas y núcleos metodológicos

Núcleo metodológico	**Categoría analítica**	**Subcategoría**	**Estrategias clave**	**Procesos**	**Finalidad pedagógica**
Núcleo 1: Autoconocimiento (orientación cognitiva)	Conceptualización de la inmaterialidad. Función pedagógica Presencia curricular y metodológica	Identidad artística Proceso creativo Proceso educativo Estrategias de autoconocimiento	Mundo interno Conceptos de la danza Historia de mi movimiento Raíces técnicas Enunciando mi yo poético Manifiesto estético	Autobservación, autoindagación, reflexión e introspección.	Desarrollo del conocimiento situado y la metacognición. Conciencia del vínculo entre la identidad y el sustento creativo.
Núcleo 1: Autoconocimiento (orientación corporal)	Función pedagógica Estrategias creativas y pedagógicas. Presencia curricular y metodológica	Identidad artística Proceso creativo Estrategias de autoconocimiento Estrategias de creación	Ejercicios de atención plena, concientización y memoria corporal. La voz de mi movimiento. Hábitos y afinidades de movimiento. Préstame tu movimiento. Espacio de reflexión somática	Autopercepción, concientización corporal.	Reconocimiento de la identidad artística y la motivación creativa. Encarnación de la creación coreográfica.
Núcleo 2: Experimentación (orientación corpóreo-cognitiva)	Estrategias creativas y didácticas. Presencia curricular y metodológica	Estrategias de creación Estrategias de autoconocimiento Identidad artística Proceso creativo	Exploración y experimentación con: elementos de la danza, factores del movimiento, acciones básicas del esfuerzo. Improvisación guiada.	Autoindagación, autopercepción, concientización corporal. y apropiación.	Creación encarnada basada en la intuición. Uso significativo de elementos teóricos.
Núcleo 3: Diálogo (orientación intrapersonal e interpersonal)	Función pedagógica Estrategias creativas y didácticas.	Identidad artística Proceso educativo Estrategias de colaboración	Mi punto de partida Lluvia de referentes creativos Observación en pareja Observación grupal La estructura de mi obra Cierre reflexivo. Mi punto de llegada Material de apoyo**:** bitácora creativa	Introspectivos, dialógicos, colaborativos.	Construcción de comunidades de creación y aprendizaje colaborativos.

Conclusiones

El enfoque tradicional del currículo en la enseñanza de la danza prioriza la estructura organizada de conocimientos académicos y la producción técnica, esto ha llevado a privilegiar el desarrollo físico y mecánico del cuerpo sobre aspectos intangibles como la imaginación, la emotividad y la creatividad; en consecuencia, la enseñanza de la CC se ha centrado en la dimensión teórica descuidando la evolución creativa y estética de la danza, y las posibilidades de interacción entre sujetos y elementos disciplinares. Concluimos que la enseñanza de la CC necesita procesos de aprendizaje colaborativos[63] y transversales para superar el enfoque individualista tradicional. Esto se puede lograr mediante prácticas comunitarias que fomenten el autoconocimiento y la experimentación a través del encuentro y el diálogo con otros.

La inmaterialidad es una dimensión fundamental de la danza que involucra esferas de lo sensible, emocional, imaginario, espiritual y cognitivo del ser humano implicadas en los procesos creativos como sustento ideológico, imaginario, energético, emotivo o sensorial para el trabajo con los elementos de la danza a través de sus herramientas teóricas. La inmaterialidad puede integrarse al proceso educativo de la CC mediante estrategias didácticas que promuevan un equilibrio entre los conocimientos teóricos y la expresión individual de los estudiantes; esto implica que la enseñanza transite del aprendizaje como adquisición y dominio del conocimiento, hacia la apropiación y descubrimiento de la identidad artística. La inmaterialidad juega un papel clave en la construcción de la identidad artística; por lo tanto, la enseñanza debe basarse en una pedagogía que promueva el desarrollo integral de los estudiantes, enfocándose en su crecimiento creativo, estético y en la formación de su identidad. Para lograr una educación dancística integral, se requiere un modelo pedagógico que se adapte a las necesidades actuales priorizando la experiencia, la interacción social y la exploración corporal. De acuerdo con Contreras[64], el modelo pedagógico de la escuela activa prioriza la acción y la experiencia, y mediante la interacción didáctica promueve la manipulación y experimentación para el desarrollo del conocimiento. La experimentación, según Martínez[65], es utilizada como herramienta activa para desarrollar conocimientos, capacidades y habilidades. Para Ortiz[66], este modelo prioriza el desarrollo integral de las capacidades humanas al reconocer la

---

[63] El aprendizaje colaborativo es definido en: Viviana Espinoza, “Ver, sentir y pensar: Aprendizaje colaborativo en la educación artística”, en *Didácticas del acontecimiento*, ed. Carlos Ossa, Espinoza Marcelo, Luisa Miranda y Espinoza Viviana (Chile: Universidad de Chile, 2021), 93–111.

[64] Contreras, Ileana, "De la enseñanza a la mediación pedagógica: ¿Cambio de paradigma o cambio de nombre?", *Revista Educación* 19, no. 2 (,1995): 5–15, https://doi.org/10.15517/revedu.v19i2.8452

[65] Rafael Martínez, "El concepto educativo de John Dewey," *Huellas*, Revista de la Universidad del Norte 4, no. 8 (1983), 30–33, https://rcientificas.uninorte.edu.co/huellas/Huellas+No.+8.pdf

[66] Alexander Ortiz, *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje.*

importancia de factores internos de la personalidad como las motivaciones o necesidades. Estos principios, retomados en la educación dancística, contribuirán al desarrollo de conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para la realización personal y el crecimiento artístico de los estudiantes, al fomentar su autonomía y desarrollo integral.

Debido a que la revisión teórica y los resultados del trabajo de campo destacan la importancia de incorporar la inmaterialidad al trabajo docente, presentamos una propuesta metodológica para la enseñanza de la CC centrada en el estudiante que integra la inmaterialidad como elemento para el autoconocimiento, la experimentación y el diálogo. Cerramos esta investigación con varias recomendaciones para futuras investigaciones y prácticas educativas: a los investigadores se les alienta a realizar estudios empíricos y longitudinales, que implementen y evalúen la efectividad de metodologías pedagógicas centradas en lo inmaterial, involucrando activamente a docentes y estudiantes. A las instituciones educativas se les recomienda incorporar perspectivas filosóficas y estéticas en los programas de estudio para abordar teóricamente la inmaterialidad, esto permitirá enriquecer la enseñanza mediante una perspectiva interdisciplinaria; por último, recomendamos complementar la formación técnica mediante prácticas corporales que permiten desarrollar la consciencia corporal sin descuidar la multidimensionalidad de los individuos, ya que de la intersección entre materialidad, inmaterialidad y contexto surge la identidad artística.

Metodología Multidimensional para la enseñanza de la CC

La metodología desarrollada busca innovar en las áreas curricular, didáctica y pedagógica de la danza. Esta propuesta se interesa por hacer del cuerpo el medio para el desarrollo creativo e identitario de los estudiantes, así como el elemento de integración y equilibrio de las diversas dimensiones del ser. La propuesta tiene como objetivo usar la CC para: la regulación personal, la exploración de la multidimensionalidad a través del cuerpo (espiritualidad, emoción e intelecto), fomentar la creación dancística desde la perspectiva interna, y liberar a la danza de convenciones mediante el autoconocimiento. La propuesta se estructura a partir de tres núcleos que involucran diferentes tipos de prácticas y estrategias (que no han sido incluidas debido a la extensión del artículo):

1) De autoconocimiento: integradas por prácticas de autobservación, autoindagación y reflexión que buscan propiciar la conexión y el descubrimiento de la identidad artística de los estudiantes. En esta se plantean dos tipos de orientaciones: cognitiva y corporal. La primera se integra por estrategias para el desarrollo de la metacognición; la segunda, por estrategias somáticas de autopercepción y concientización corporal.
2) De experimentación: integradas por estrategias didácticas de exploración y experimentación creativa que buscan activar procesos de autoindagación y

apropiación mediante los elementos de la danza y la CC. Se desarrolla bajo una orientación cognitivo-corporal del proceso creativo al abarcar la interioridad psíquica[67] y el bagaje experiencial[68].

3) De diálogo: integradas por prácticas de observación, escucha, verbalización, cuestionamiento y retroalimentación. Se proponen una serie de estrategias para integrar la perspectiva colectiva al proceso creativo, y para construir *comunidades de práctica*[69] educativa y creativa en donde los estudiantes compartan ideas y reflexionen sobre sus experiencias.

En esta propuesta se distinguen dos tipos de procesos creativos: descendente (de la mente al cuerpo: racionalizado) y ascendente (del cuerpo a la mente: encarnado). La metodología sigue un enfoque ascendente y multidimensional. La creación artística se concibe como una enunciación estética que refleja la identidad del creador: por ello, el objetivo de la metodología es guiar el proceso educativo —a través de estrategias didácticas y actividades— hacia un camino de autoconocimiento que permita a los estudiantes reconocer y fortalecer su identidad creativa. Asimismo, se busca equilibrar las dimensiones material e inmaterial presentes en los procesos de creación de los estudiantes al integrar de manera intencional a la dimensión inmaterial como elemento mediador entre teoría y práctica, entre objetividad disciplinar y subjetividad. Cabe destacar que la metodología propuesta no es lineal: sus tres núcleos (Autoconocimiento**,** Experimentación y Diálogo) pueden funcionar como puntos de entrada independientes, según las necesidades de cada estudiante. Esta flexibilidad refleja los hallazgos del trabajo de campo, donde los participantes mostraron preferencia por iniciar su proceso creativo desde la experimentación (orientación corporal) o desde procesos cognitivos (orientación racional), rutas que, a su vez, se enriquecen con el diálogo colectivo. De este modo, la propuesta supera modelos rígidos al adaptarse a diversos perfiles creativos, respondiendo a la necesidad señalada por los participantes de ajustar los procesos pedagógicos a las demandas individuales.

---

[67] Según se confirmó en el trabajo de campo, la interioridad psíquica se compone de pensamientos, creencias, ideologías, emociones, imaginación y necesidades creativas.

[68] De acuerdo con el trabajo de campo, el bagaje experiencial abarca tres aspectos fundamentales: el bagaje estético, integrado por experiencias significativas en el ámbito artístico; el bagaje corporal, integrado por las vivencias y experiencias físicas y de movimiento significativas del individuo; y el bagaje vivencial, se refiere a las experiencias cotidianas significativas que han moldeado la identidad del sujeto.

[69] El concepto de "comunidades de práctica" de Etienne Wenger (1998) describe grupos de personas que comparten intereses y aprenden mediante la interacción y la colaboración. Estas comunidades tienen un carácter social, comunitario y colaborativo que enriquece los procesos educativos y el desarrollo de la identidad a través de la participación activa y el intercambio de experiencias.

Bibliografía

Bardet, Marie, y Florencio Noceti, “With Descartes, against Dualism”, *Journal of Dance & Somatic Practices* 4, no. 2 (2012): 195–209.

Bojama, Cvejic. “¡Coreografía o más!”. En *Nuevas dramaturgias y estéticas del movimiento: IV Jornadas de Investigación en Danza 2010*. Buenos Aires: Instituto Universitario Nacional del Arte, 2014: 50–75. https://assets.una.edu.ar/files/publicaciones/1639091236_2021-una-am-publicaciones-libroivjornadasweb.pdf.

Cámara, Elizabeth, y Hilda Islas. *La enseñanza de la danza contemporánea: Una experiencia de investigación colectiva*. Ciudad de México: CENIDID, 2007. https://danza.co/biblioteca/investigaciones/la-ensenanza-de-la-danza-contemporanea.

Cano, Mónica. “Nuevos materialismos: Hacia feminismos no dualistas”. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, no. 7 (2015): 34–47. https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14416.

Carvallo, Isabel. “La aparición del cuerpo en la danza”. En *Lecturas emergentes sobre la danza contemporánea: Nuevas reflexiones y exploraciones críticas en Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2015: 85–101. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/140121/Lecturas_emergentes_sobre-_danza_contemporanea_comprimido.pdf?sequence=1

Casarini, Martha. *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas, 2010.

Contreras, Ileana. “De la enseñanza a la mediación pedagógica: ¿Cambio de paradigma o cambio de nombre?”. *Revista Educación* 19, no. 2 (1995): 5–15. https://doi.org/10.15517/revedu.v19i2.8452.

Dallal, Alberto. “Exploraciones sobre la construcción y la reconstrucción coreográficas”. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas* 21, no. 75 (1999): 235–253. https://doi.org/10.22201/iie.18703062e.1999.74-75.1873.

De Lima, Cecilia. “Trans-meaning: Dance as an Embodied Technology of Perception”. *Journal of Dance & Somatic Practices* 5, no. 1 (2013): 17–39. http://doi.org/10.1386/jdsp.5.1.17_1.

Díaz, Ángel. “Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5, no. 2 (2003). https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83

Espinoza, Viviana. “Ver, sentir y pensar: Aprendizaje colaborativo en la educación artística””. En *Didácticas del acontecimiento*, editado por Carlos Ossa, Espinoza Marcelo, Luisa Miranda y Espinoza Viviana, 93–111. Chile: Universidad de Chile, 2021.

Fernández, Eliana. “La danza líquida en la contemporaneidad.” *Katharsis*, no. 10 (2010): 71–81.

https://bibliotecadigital.iue.edu.co/server/api/core/bitstreams/e718ca86-60b9-459d-935a-3a3b407d8d40/content

García-Acevedo, Juan. “Relación Alma-Cuerpo: El dualismo cartesiano y la refutación kantiana del idealismo”. *Revista Sin Fundamento*, no. 21 (2015):179–199. https://doi.org/10.18041/1692-5726/sin_fundamento.21.2015.3598.

Giraldo, María. “La especificidad de la educación artística, la danza contemporánea y la producción pedagógica de sujetos en las instituciones educativas”. En *Pensar con la danza*. Bogotá: Ministerio de Cultura de Colombia, 2014: 387–400. http://doi.org/10.13140/RG.2.1.5069.9369

Gómez, José, y Asceneth Sastre. “En torno al concepto de cuerpo desde algunos pensadores occidentales”. *Hallazgos* 5, no. 9 (2008): 119–131. https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1710

Guido, Raquel. “El cuerpo en Merleau-Ponty“. *Teorías de la corporeidad: distintas representaciones del cuerpo en Occidente*, Cuaderno de Cátedra, no. 01 (2014): 59–74. https://assets.una.edu.ar/files/publicaciones/1639091944_2021-una-am-publicaciones-cuadernocatn1web.pdf.

Guzmán, Elvis. “La danza contemporánea: El cuerpo del bailarín como filósofo”. Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos, 2016. educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=pxTk8qjwXgg%3D

Islas, Hilda. “La dimensión estética de los dispositivos: Construcción de ‘máquinas de guerra’ para la experimentación, investigación y producción artísticas”. En *Dispositivos en tránsito: Disposiciones y potencialidades en comunidades de creación*, *creación*. Ciudad de México: CONACULTA, 2014). https://books.apple.com/us/book/dispositivos-en-tr%C3%A1nsito/id1078767046.

Islas, Hilda. *Esquizoanálisis de la creación coreográfica: Experiencia y subjetividad en el montaje de Las nuevas criaturas*. Ciudad de México: CONACULTA/INBA/CENIDID, 2006. http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/handle/11271/847?mode=full.

López-Sáenz, Carmen. “Fenomenología de la danza: Merleau-Ponty versus Sheets-Johnston”. *Arte, Individuo y Sociedad* 30, no. 3 (2018): 467–481. https://doi.org/10.5209/ARIS.57686.

Luna, Rocío. *Una pedagogía para la danza contemporánea desde la propia corporalidad*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2020. https://cic.umich.mx/libros/Una_pedagogia_para_la_danza_contemporanea_desde_la_propia_corporalidad.pdf.

Macías, Zulai. “Trio A, Cover y Videoclip: La expansión de la danza hacia un pensamiento coreográfico”. Ttesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana, 2017. http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/handle/123456789/195.

Macías, Zulai. “Frente al binomio pensar-practicar, expandir la danza”. *Investigaciones en danza y movimiento* 1, no. 1 (2019): 22–36. https://revistasojs.una.edu.ar/index.php/IDyM/issue/view/2

Macías, Zulai. “La noción de ‘lo coreográfico’ como ruptura de la disciplina y acercamiento al otro”. *Cartografías Críticas*, vol. II (2021). https://www.calstatela.edu/al/karpa/z-macias-osorno.

Martínez, Rafael. “El concepto educativo de John Dewey.” *Huellas* 4, no. 8 (1983): 30–33. https://rcientificas.uninorte.edu.co/huellas/Huellas+No.+8.pdf.

Mendoza, Cristina. *La coreografía, un caso concreto: Nellie Happee*. Ciudad de México: CENIDID, 2000. http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/handle/11271/337?mode=full.

Mendoza, Cristina. *Las instituciones oficiales de la danza clásica y la producción coreográfica nacional (1963–2003)*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2014. http://hdl.handle.net/11271/876.

Montiel, G., y A. Del Castillo. “¿Artefacto o instrumento? Esa es la pregunta”. *Comité Latinoamericano de Matemática Educativa*, 12, no. 3 (2009): 459–467. https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/artefacto-o-instrumento-esa-es-la-pregunta/

Navarro, Ana. “Coreografías expandidas: Experimentación metodológica para la apertura creativa de la formación en danza”. En *De la memoria fragmentada: La danza en el siglo XXI*, editado por Yadira Herrera, 111–122. La Habana: Ediciones Cúpula, 2021. https://www.cupulas.cult.cu/wp-content/uploads/2024/09/De-la-memoria-fragmentada-PDF-interactivo.pdf.

Olvera, Alejandra. “La teoría de la danza posmoderna.” *Una nueva mirada: La estética y el arte a debate II* (2018): 119–127. https://lafuente.buap.mx/pdf/la-teori%CC%81a-de-la-danza-posmoderna-una-nueva-mirada

Olvera, Alejandra. “Cambios en el concepto de cuerpo, en la percepción del cuerpo y en las prácticas corporales en la danza nueva”. En Cuerpos en imágenes: Historia y teoría, coordinado por Celia Fontana, Patrizia Granziera y Jesús Nieto, 111–118. Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2013. https://www.researchgate.net/publication/362618849.

Ortiz, Alexander. *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje: ¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa?*. Guadalajara: UNICLA, 2013. https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/335220230714074057.pdf.

Ovalle, Omar. *El cuerpo intensivo-bailarín en la danza moderna y contemporánea*, Ciudad de México: CENIDID, 2021. https://cenididanza.inba.gob.mx/LibreriaRI/OOvalle/inicio.html.

Ponce, Leyson. “La noción de cuerpo.” En *Hacia una dramaturgia del movimiento*. Análisis y reflexión sobre la dramaturgia en el discurso coreográfico en la danza contemporánea venezolana, editado por Píriz Emilio, 39–47. Caracas: Canícula, 2002). https://www.leysonponce.es/wp-content/uploads/2019/09/Ponce-Leyson.-Hacia-una-dramaturgia-del-movimiento-comprimido.pdf.

Prat-Gay, Clara. “Julia Padilla: Materialidad, inscripción de agentes no-humanos y ecofeminismo tras la crisis ecológica.” Tesis de grado, Universidad de San Andrés, 2021. https://repositorio.udesa.edu.ar/bitstreams/0f606c29-615d-4ddb-bcb7-d9dc3dfba630/download.

Rancière, Jacques. *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial, 2013.

Rancière, Jacques. *El reparto de lo sensible: Estética y política*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2009. https://www.academia.edu/52032071.

Reyes, Sara. “Filosofía de la danza: Una aproximación desde la estética modal”. *Revista Laguna*, no. 43, (2018): 75–96. http://doi.org/10.25145/j.laguna..43.004.

Rowan, Jaron. “Diseño y materialismo: Hacia materias salvajes”. *Inmaterial. Diseño, Arte y Sociedad* 1, no. 1 (2016): 3–15. http://doi.org/10.25145/j.laguna.2018.43.004

Shinner, Larry. *La invención del arte*. Chicago: The University of Chicago Press, 2001.

Solas, Silvia. “Experiencia estética y corporalidad: El arte como productor de ideas”. Ponencia presentada en IX Jornadas de Investigación en Filosofía. La Plata, Argentina, 2013. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2962/ev.2962.pdf.

Tambutti, Susana. “Itinerarios teóricos de la danza.” *Aisthesis*. Revista Chilena de Investigaciones Estéticas, no. 43 (2008): 11–26. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/361695

Tamayo, Ana. “Cuerpo en escena: Corporalidad, cultura y creación”. *Agenda Cultural* Alma Mater, no. 187 (2012). http://hdl.handle.net/10495/2193.

Wenger, Etienne. “Capítulo 2: Comunidad.” En *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós, 2011. https://archive.org/details/wengere.-comunidades-de-practica.-aprendizaje-significado-e-identidad.

REVISTA INCLUSIONES M.R.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.