



HAL
open science

APUESTAS Y DILEMAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA: LA DANZA A DEBATE

Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. APUESTAS Y DILEMAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA: LA DANZA A DEBATE. Aula, 2010, <10.14201/7435>. <hal-01215863>

HAL Id: hal-01215863

<https://hal.science/hal-01215863v1>

Submitted on 15 Oct 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

APUESTAS Y DILEMAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA: LA DANZA A DEBATE

Bets and dilemmas of artistic education at school: dance to debat

Thérèse PÉREZ-ROUX (Traducción de Natalia Álvarez)

Laboratoire du Centre de Recherches en Éducation de Nantes, Université de Nantes

Correo-e: tizou.perez@iufm.univ-nantes.fr

Fecha de aceptación definitiva: 29 de marzo de 2010

Biblid. [0214-3402 (2010) n.º 16; 91-111]

RESUMEN: Después de haber clarificado las representaciones y las prácticas de los profesores franceses de Educación Física frente a la danza, el artículo define las apuestas de formación de una Educación Artística para la escuela con un doble objetivo estético y cultural. Por otra parte, aclara conocimientos integrados en una práctica artística. Este enfoque supone cuestionar distintos estilos de danza a partir de los fundamentos que los cruzan y de sus especificidades. El estudio propone un planteamiento integrador que permite iniciar a los alumnos en un proceso de creación artística. Al final, se trata de incluir las formas de articulación entre técnica-expresión-creación, de redefinir el papel del profesor y de abordar el proyecto artístico en sus dimensiones formativa, expresiva y comunicativa.

PALABRAS CLAVE: Educación artística, danza, proceso de creación, proyecto.

ABSTRACT: After having clarified the representations and practices of the French teachers of Physical Education about the dance, the article defines the stakes of an artistic education in the school in a double aesthetic and cultural aiming. Otherwise, it clarifies knowledge integrated in an artistic practice. This approach supposes to question various styles of dance from the fundamental ones which cross them and their specificities. The study proposes a integrative step making it possible to insert the pupils in an artistic creative process. With final, it is a question of including/understanding the shapes of articulation between technical-expression-creation, of redefining the role of the teacher and of approaching the artistic project in its dimensions formative, expressive and communicative.

KEY WORDS: artistic education, dance, creative process, project.

1. La relación con la danza de los profesores de Educación Física y Deportiva (EPS): entre representaciones y prácticas

EN FRANCIA, CADA VEZ QUE SE TRATA DE DANZA, los debates se centran en las diferencias de estilos, en la calidad de los lugares donde se practica (conservatorios, clubes, calle, etc.), en tal o cual espectáculo, dibujando un paisaje confuso, delimitado por todo un sistema de representaciones sociales¹. En efecto, cada uno se posiciona frente a objetos culturales de referencia más o menos mediatizados, asociados a valores pero también a formas de aprendizaje privilegiadas que nos remiten al lugar que ocupa la técnica y/o la expresión y, más ampliamente, al estatuto atribuido al acto creativo: el de los artistas y el de los niños confrontados, en el espacio escolar, a las apuestas de una verdadera educación artística.

Hemos elegido iniciar esta reflexión basándonos en una encuesta realizada en Francia a profesores de Educación Física y Deportiva (EPS) que se enfrentan a la necesidad de integrar en su enseñanza «actividades con una pretensión estética y expresiva». Esta evolución tiene que ver con el trabajo realizado, en los años 90 en Francia, por varios grupos de investigación-acción que han contribuido a una reflexión profunda sobre la enseñanza de la Educación Física y Deportiva (EPS) y sobre la danza. Ésta se contempla, ante todo, como una actividad creativa y de comunicación de sentido (Delga *et al.*, 1990). En los programas de 1996, 1997, 1998, surgen competencias «propias» del campo de las Actividades Físicas Artísticas (APA) que integran cierto número de temas ineludibles: simbolización, desarrollo de una motricidad expresiva, composición, proceso creativo y que conducen, de esta manera, al alumno a desempeñar diferentes papeles: el de bailarín, el de coreógrafo y el de espectador. Las competencias propuestas desde la escuela primaria se complican a lo largo del recorrido escolar concediendo cada vez más espacio al proyecto artístico del alumno (Pérez-Roux y Thomas, 2009).

Los estudios que hemos realizado (Pérez-Roux, 2009) muestran acuerdos y reticencias por parte de los profesores y cuestionan el lugar que ocupan las actividades artísticas² en su formación inicial y continua. El análisis de los discursos ha permitido establecer una tipología de los profesores de Educación Física y Deportiva (EPS) según las diferentes maneras de posicionarse en relación con las Actividades Físicas Artísticas (APA) y con la danza. El estudio destaca cinco categorías de profesores:

- profesores en contra, a menudo con más años en la profesión, que no programan ninguna actividad física artística para sus alumnos. Organizados según lógicas deportivas y de rendimiento, insisten en su falta de formación y en el riesgo de la no adhesión de los alumnos en este campo;
- profesores que buscan refugio en actividades (enumeradas en las actividades físicas artísticas APA) que les permiten situar la dimensión creativa en segundo plano. Por ejemplo, el circo, contemplado en su dimensión gimnástica o

¹ Las representaciones se entienden como formas de conocimiento portadoras de valores, que dan sentido a la práctica y legitiman cierta «visión del mundo» (MOSCOVICI, 1961).

² Este punto se desarrolló en Córdoba durante una mesa redonda sobre la «Formación de formadores en expresión corporal» (PÉREZ-ROUX, 2008a).

de manipulación, más que artística, pone de relieve un déficit de tratamiento didáctico.

Si estos dos primeros grupos no enseñan la danza, los tres siguientes se comprometen con posiciones muy diferentes que nos remiten a los conceptos y a los valores educativos que defienden.

- profesores orientados hacia un enfoque técnico de la danza: para ellos, el aprendizaje de una coordinación aportada por el profesor permite desarrollar nuevas competencias motrices, inscritas en estructuras a menudo simétricas muy enmarcadas en el universo sonoro. En principio, se trata de que el alumno aprenda movimientos para luego reorganizarlos en una producción final;
- profesores que se centran en la expresividad, que favorecen la creatividad e intervienen poco en la producción de los alumnos, con vistas a mejorarla. Estos últimos tienen también dificultades para que los alumnos progresen y para evaluarlos con criterios concretos;
- profesores organizados en torno a la ejecución del proyecto de los alumnos que armonizan dos apuestas primordiales: que el alumno sea «el creador» de su danza y que desarrolle competencias artísticas a través de los roles de bailarín, coreógrafo y espectador.

Mientras que la técnica se aborda para que sea útil al proyecto creativo de los alumnos.

Detrás de esta tipología existen figuraciones y miedos: que el alumno no se integre en las propuestas pedagógicas, que no construya competencias motrices «reales», que el profesor pierda su legitimidad por falta de aportaciones técnicas o porque inicia una acción donde se vuelven a cuestionar los modos de transmisión habituales.

Percibimos, pues, prácticas dispares, organizadas en función de las representaciones de los profesores o de las, supuestas, de los alumnos. Detrás de esta postura, se perfilan dos orientaciones (Serre, 1976):

- un modelo de acción centrado en las prácticas culturales anteriores a las acciones individuales, que nos remite a un enfoque culturalista, de representación, donde prevalece tradición e imitación. La danza se refiere pues a un modelo único y regulado que instaura demostraciones, explicaciones y luego correcciones;
- un modelo de acción centrado en el sujeto que revaloriza un enfoque naturalista, de no representación y se apoya en la idea de que hay que partir de las producciones corporales existentes, que emanan del sujeto, respetando su singularidad. Este enfoque que rechaza todos los modelos pretende una expresión auténtica y natural.

Si ninguna de estas dos concepciones se puede mantener en el contexto escolar, los valores que las sustentan cuestionan mucho la Educación Artística y lo que puede y debe aportar a los alumnos en términos de aprendizaje y desarrollo.

2. Una educación artística en la escuela: entre enfoques estéticos y culturales

Ahora, vamos a intentar comprender las apuestas de una Educación Artística y las relaciones que supone: ¿entre la danza, la música, las artes plásticas, el teatro, se puede contemplar un desarrollo integrador?

2.1. *Los fundamentos de una educación artística*

A partir de una lectura transdisciplinar de los textos oficiales franceses, es posible observar que la Educación Artística, en el conjunto del ciclo educativo escolar, se fundamenta en un objetivo doble, estético y cultural.

2.1.1. Una educación estética que establece las bases del desarrollo de la persona

En el sentido etimológico del término, la estética remite a la exploración del mundo con ayuda de todos los sentidos, es decir, con emoción, inteligencia y sensibilidad (Genette, 1992). Hace intervenir la percepción del sujeto, contemplada como una construcción activa, elaborada a partir de los sentidos y que se compara con los demás. En la escuela, se acompaña al niño, luego al adolescente para que aprenda a mirar, escuchar, tocar, sentir y experimentar.

Apuestas de formación de la persona

La persona en su totalidad se ve implicada, pues se la requiere en varias dimensiones y esto, cualesquiera que sean las disciplinas artísticas que se aborden.

La **dimensión simbólica** permite al niño que reinvente lo real. El desarrollo de la inteligencia echa mano de las capacidades de puesta en juego de lo imaginario, de la creatividad y de la invención. En la escuela primaria, los textos evocan los términos de *inteligencia intuitiva e imaginativa, de adaptabilidad a situaciones abiertas que, en la actualidad, son elementos determinantes en la formación de un individuo.*

El colegio, dando continuidad a los programas de la escuela primaria, valoriza el desarrollo de la sensibilidad y de la inteligencia, el gusto por la creación artística, el espíritu de apertura.

Finalmente, en el instituto, se trata de *desarrollar la dimensión estética de la experiencia personal mediante una actuación creativa* y de favorecer el desarrollo de la persona a través de una práctica que hace participar el cuerpo, la sensibilidad, la imaginación, la inteligencia (teatro), *de incitar a una experiencia constante de la creatividad* (música), *de valorizar la dimensión poética del cuerpo* (danza) y de *propiciar la expresión personal y las capacidades inventivas* (artes plásticas).

En la enseñanza primaria, se valoriza la **dimensión expresiva**, donde el niño expresa su *estar en el mundo* creando objetos sonoros, plásticos, textos, gestos. A través de estas producciones, descubre que puede manifestar ideas o sueños.

En el colegio, la expresión se valoriza con numerosas realizaciones personales o colectivas que hacen que el alumno viva un proceso de creación. Las técnicas

«específicas», consideradas como un medio y no como un fin en sí mismo, se ponen al servicio de esta expresión y de su enriquecimiento.

Esta valorización del sujeto continúa en el instituto, donde se da preferencia a los objetivos de expresión sobre los de dominio, sirviendo las herramientas técnicas para agudizar las capacidades de expresión artística.

La **dimensión socioafectiva** tiene en cuenta a la persona que explora el mundo con sus sentidos y lo reconstruye a su manera; esta actuación compromete mucho su afectividad frente a sí misma y a los demás, con los que comparte emociones.

La actuación artística supone, por otra parte, intercambios entre alumnos de sus esbozos o sus realizaciones personales o colectivas. Las Artes plásticas intentan, por ejemplo, desarrollar una dinámica de reflexión sobre el trabajo del alumno y del de los demás, lo cual necesita un comportamiento abierto (espíritu crítico, curiosidad, escuchar al otro, argumentación).

Si el teatro, en el instituto, favorece el desarrollo de la persona privilegiando el trabajo colectivo y si la danza *implica una relación constante de la persona con el grupo*, ni que decir tiene que esta dimensión necesita delimitar y hacer frente a los conflictos sociocognitivos que puedan derivarse.

Por consiguiente, mediante una educación estética, el alumno ligado a su historia secreta va a afirmar su identidad a través de una escritura personal, fuente de emociones que puede compartir con los demás.

Prácticas artísticas al servicio de la formación de la persona

El recorrido de los textos nos permite, por otra parte, definir mejor lo que sería una práctica artística en la escuela.

Se trata, en principio, de una **experiencia vivida a través de los sentidos**. Una práctica artística supone siempre la participación y la educación de una o varias capacidades sensoriales: la audición y el tacto, más específicamente, en educación musical; la vista, el tacto y el sentido espacial más bien valorados en artes plásticas; la vista, la audición, el tacto y el sentido espacial están muy presentes en las disciplinas artísticas como el teatro y la danza.

Esta **experiencia conduce a una producción**. En efecto, cada disciplina artística subraya la realización de objetos, de obras, de fragmentos. Desde el final de la escuela primaria, se acentúa el proyecto de creación colectiva.

Este proyecto integra **una mirada sobre la producción**. Expresar su «estar en el mundo» a través de una producción no es suficiente para participar en una educación artística. Es preciso que la producción se comparta con otros, se ofrezca al otro. Al mostrar la producción, al hacerla oír se confronta con la mirada de los demás, es decir, con una atención estética por parte del espectador. Se va a construir una relación de intercambio entre el actor y el espectador; ello supone un análisis de los efectos que se producen, una explicación, por parte de los alumnos, de sus juicios personales.

Finalmente, la práctica artística supone una **actuación activa** que sitúa al alumno en el centro del proceso. Aparecen elementos comunes a través de los verbos utilizados: improvisar, explorar, experimentar, interpretar, crear, componer, combinar, construir. La utilización de estos diferentes conceptos nos parece

que pertenecen a una misma actuación cualesquiera que sean las disciplinas artísticas: se trata del proceso de creación que abordaremos más adelante.

Al guiar al niño, el profesor le permite inscribirse en un **proyecto artístico** que le conduce a producciones personales y (o) colectivas.

Es, pues, por medio de la experiencia vivida a través de sus sentidos como el alumno va a acceder a una educación estética, a la vez **como actor y espectador**. La educación estética en la escuela pasará pues por *el hacer y la mirada sobre lo que se hace*. El alumno aprende, poco a poco, a tener una mirada sensible sobre el mundo con una relación constante entre **mirar, escuchar, tocar, hacer, experimentar e intercambiar**.

2.1.2. Una educación cultural que relaciona la persona con las obras pasadas y contemporáneas

En el conjunto del ciclo escolar, la Educación Artística supone un objetivo cultural en el sentido en que favorece el encuentro con:

- **Lugares culturales:** galerías de exposición, museos, teatro, sala de conciertos. Dar a conocer a los niños y adolescentes los lugares de creación artística cercanos a su entorno, contribuye a situarlos en la ciudad, a crear los espectadores del mañana.
- **Obras artísticas:** asistir a repeticiones y espectáculos en directo de obras teatrales y coreográficas contemporáneas, asistir a exposiciones de obras pictóricas pasadas y contemporáneas, asistir a repeticiones de orquesta, de óperas, de conciertos elegidos por su diversidad es descubrir la riqueza de las obras, compararlas, cotejarlas, oponerlas, adquirir, poco a poco, referencias para hacerse con una cultura artística. A través de las creaciones pasadas o contemporáneas que le asombran, el niño o el adolescente se acerca a otras sensibilidades. Descubrir las artes es modificar su aprehensión del mundo, abrirse a otras culturas o a otras estéticas; supone también conocer mejor sus raíces.
- **Artistas** para comprender e impregnarse de su proyecto.

Estos contactos con lugares, obras y artistas van a permitirles al niño y al adolescente vivir y comprender la cultura de su tiempo, **para formar su opinión** y, por consiguiente, desarrollar **su reflexión crítica**. El aprendizaje de un cuestionamiento de los valores y actitudes va a hacer del niño un adulto capaz de ejercer su espíritu crítico sobre el mundo que le rodea «sin llegar a convenciones del saber, para captar el mundo en su esplendor» (Eco, 1965).

2.1.3. Articulaciones entre educación estética y educación cultural

Dado que la escuela acoge niños de todos los orígenes y medios sociales, debe sensibilizar al alumno en diferentes campos artísticos para que, más tarde, pueda elegir la práctica cultural y (o) artística.

El establecimiento de una educación cultural en la escuela se ve muy favorecido por una práctica artística en el seno de la clase y permite al alumno tejer sus relaciones. Con la alternancia de la lectura de las producciones en el seno de un grupo y la lectura de realizaciones de artistas, el alumno adquiere, poco a poco, referencias para integrarse mejor en la cultura de su tiempo y comprender la del pasado. Relaciona su propia experiencia artística con la de los artistas. Al aprender a leer, a escuchar y a observar las producciones de sus compañeros, se hace más receptivo y más sensible a las producciones de los artistas.

Al final, podemos decir que la Educación Artística crea un lazo social. El desarrollo de talleres de prácticas artísticas, la organización de encuentros, de exposiciones, en cualquier tipo de centro escolar permite construir un lazo social entre diferentes tramos de edad, diferentes tipos de ciclos educativos y de niveles escolares e integrar a los niños con dificultades o con algún hándicap. Es un terreno donde se pueden superar las diferencias: a través del acto de crear, mirar, escuchar juntos, se desarrolla el respeto por la diferencia, la aceptación de otras normas, el descubrimiento de las aportaciones recíprocas así como los parecidos que nos unen.

Una vez analizado lo que compete a los fundamentos de una educación artística en la escuela, nos parece oportuno señalar los conocimientos ligados a cualquier práctica artística. Existen, por consiguiente, conocimientos comunes que ponen en juego, al mismo tiempo, procesos de simbolización y de comunicación. Estos conocimientos transversales se articulan con modos de expresión, más o menos, específicos a cada campo artístico y se organizan en torno a nociones clave.

2.2. Hitos ineludibles en la enseñanza artística: en la intersección con las artes

El estudio temático de los textos oficiales que tienen que ver con la enseñanza de las artes en la escuela (música, artes plásticas, teatro, danza) pone de relieve puntos de convergencia que anuncian posibles transposiciones del proceso artístico. El siguiente esquema intenta mostrar esta coherencia ignorada, muy a menudo, por los profesores de secundaria, especializados en un único campo, a diferencia de sus colegas de la escuela primaria, polivalentes y a los que se les invita a relacionar las adquisiciones de los alumnos en las diferentes disciplinas enseñadas.

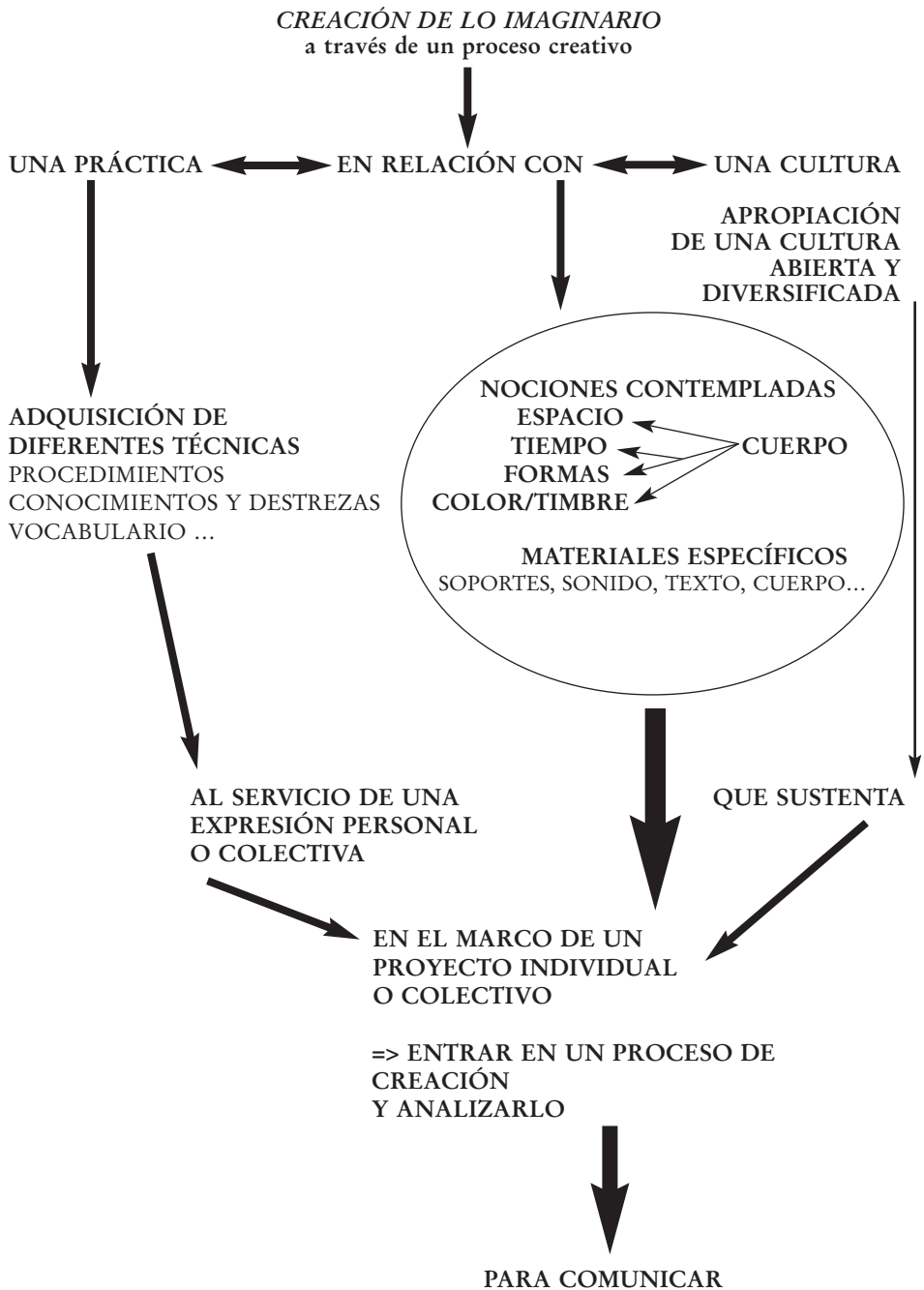


Figura 1. Hitos ineludibles en la enseñanza artística (Pérez y Thomas, 2000: 23).

Estos elementos que estructuran la enseñanza artística se organizan en torno a un proceso de creación que cuenta con tiempos de exploración o de improvisación, seguidos de momentos de organización o de composición, solo o en grupo. La dinámica del sistema favorece, en un tiempo, una «postura artística» que supone un examen mediante el análisis y una apertura a diferentes formas de interpretación del mundo.

Estas dimensiones esenciales parecen transferibles de un arte a otro. Sitúan al individuo en un modo de relación con el mundo, sensible y abierto a conocimientos que, en este momento, se trata de comprender desde el punto de vista de la danza.

3. Conocimientos en danza ligados a la práctica artística

Estos conocimientos ligados a la práctica artística de la danza se articulan en torno a tres polos: expresión-simbolización-comunicación. Ahora, se trata de profundizar en las relaciones.

3.1. *Una práctica entre expresión, simbolización y comunicación*

3.1.1. Simbolizar para danzar

Cualquier práctica artística, ya sea creación musical, teatral, plástica, poética o coreográfica, intenta interpretar lo real. El proceso que se utiliza es la simbolización, «procedimiento de transformación de los hechos en símbolos por la doble operación de la estilización³ y del desplazamiento de sentido de la realidad al de una interpretación de lo real»⁴.

Apoyándose en lo imaginario, el proceso de simbolización va a transformar lo real y estimular la imaginación, esa «facultad de deformar las imágenes suministradas por la percepción» (Bachelard, 1943). De esta manera, el pensamiento simbólico procede mediante imágenes múltiples y abiertas cuyos significados se despliegan, se desarrollan y se enriquecen mutuamente.

Para guiar esta evocación de lo real, estimular los procesos de transformación de los hechos en símbolos, permitir el desplazamiento del sentido, el profesor dispone de diferentes medios. Intenta:

- que emerjan imágenes mentales para traducirlas corporalmente: el apoyo en técnicas de creatividad como el *brain-storming* favorece la actuación del pensamiento divergente;
- utilizar propuestas que multipliquen las posibles evocaciones. Como ejemplo, en la traducción de la felinidad, se potencia la búsqueda de calidad de

³ La estilización es el proceso reductor o simplificador de la forma en función de diferentes criterios. La historia del arte muestra una reducción progresiva de las redundancias a favor de la sugestión, de la elisión, en una palabra, de una economía que refuerza el equívoco y la polisemia.

⁴ PÉREZ y THOMAS (1994).

los soportes en relación con elementos unívocos, reconocibles, cuyo sentido se agota muy deprisa (ronroneo, garras, etc.);

- trabajar los contrarios: el apoyo en imágenes ambivalentes permite ofrecer propuestas contrastadas. El tema del agua, por ejemplo, sugiere, a la vez, no sólo el tumulto de las cascadas, la violencia de las tormentas, sino también la serenidad de las aguas tranquilas de un lago.

3.1.2. Simbolizar para comunicar

Mediante la simbolización, el poder de evocación del espectador entabla una comunicación que pone en juego su imaginario. Pero esto se inscribe en un proceso que necesita tiempo y, la mayoría de las veces, un acompañamiento por parte del profesor. Los intercambios de puntos de vista entre espectadores, las referencias sobre la producción coreográfica permiten aprender a «leer» las producciones de manera sensible uniendo:

- un **enfoque impresionista** que tiene que ver con la primera apropiación de la producción por el sujeto y con las emociones que suscita. Al espectador pueden atraerle más las formas, los volúmenes, los ritmos, la escenografía, etc.;
- un **enfoque analítico** en el que el espectador intenta comprender cómo se ha elaborado la coreografía, qué elementos han intervenido en el proceso de creación;
- un **enfoque contextualizado** que sitúa cada producción bailada por los alumnos en un universo especial y remite a los contenidos abordados en clase, a los itinerarios privilegiados en el proceso pedagógico, a las referencias culturales.

3.1.3. Danzar para comunicar

El bailarín (o el grupo de bailarines) va a elegir utilizar el cuerpo de manera especial, en cierto tipo de relación con el espacio, el tiempo y la energía, para, a continuación, construir su danza con el objetivo de transmitir un mensaje, producir un impacto en el espectador. La intención organiza el proyecto de comunicación del alumno o del grupo que puede intentar sorprender, hacer reír, realizar una proeza, crear un ambiente, emocionar, etc.

Danzar para comunicar supone, por otra parte, una legibilidad del proyecto de los bailarines: eliminación de elementos parásitos en el movimiento, precisión de las miradas, claridad de las elecciones ligadas al espacio, al tiempo y a los modos de relación, lo que requiere una escucha entre bailarines. Esta legibilidad refuerza la presencia de cada uno y el sentido que se le da a la danza.

En el marco de una Educación Física y Deportiva (EPS), escolar y obligatoria, confrontada a formas sociales de danza muy diversificadas, se plantea la cuestión de cuáles son los medios susceptibles para hacer que esta actividad sea

accesible a todo el mundo, permitiendo a cada uno desarrollarse. Los elementos «fundamentales del movimiento»: cuerpo, espacio, tiempo, energía, relación, permiten enriquecer la motricidad expresiva (Pérez-Roux, 2008b): al estar siempre en interacción unos con otros, constituyen un soporte esencial para abordar la danza. Adquieren sentido en el mismo núcleo de la motricidad expresiva, a través de la utilización que los bailarines van a hacer para comunicar y poner en juego su imaginario.

3.2. *Estilos de danza que se abordan a partir de los elementos fundamentales del movimiento*

Este enfoque educativo e integrador de la danza plantea problemas cuando se miran las prácticas sociales de referencia. La constatación de la pluralidad de las formas de danza en la sociedad se enuncia, en efecto, como una evidencia y recurre a diferentes estéticas que conviene comprender en su relación con la antigua tradición filosófica de lo «Bello». En efecto, si nos centramos en los tres estilos de danza más conocidos en Francia, vemos que las raíces históricas y filosóficas conceden a la técnica (y al cuerpo) un estatuto especial en relación con normas subyacentes. Por otra parte, las maneras de enseñar difieren radicalmente y se basan en una cultura que tiene sentido para el que se adhiere voluntariamente, pero puede crear rechazo cuando estas prácticas se imponen desde la escuela.

Estilo de danza	Danza clásica (DC)	Danza jazz (DJ)	Danza contemporánea (DCo)
Historia	Las danzas de Corte se desarrollan bajo el reinado de Luis XIV. Progresivamente, se profesionalizan y encuentran una escritura coreográfica con Beauchamps. El ballet clásico alcanza su apogeo en los ballets románticos de comienzos del siglo XIX.	Surge en Estados Unidos a comienzos del siglo XX, la DJ se sitúa en el cruce de varias influencias. Fusiona cultura africana, danzas de salón, música negra americana, music-hall. Con la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), se importa a Francia y a Europa.	A comienzos del siglo XX, la Danza Moderna se desarrolla como reacción a los valores y técnicas transmitidas por la DC. En la encrucijada de influencias americanas (I: Duncan) y alemanas (M. Wigman), este estilo se desarrolla entre 1930 y 1980, momento en que la DCo aparece en Francia.

Estilo de danza	Danza clásica (DC)	Danza jazz (DJ)	Danza contemporánea (DCo)
Filosofía	<p>La perfección y el rigor de los ejercicios del Ballet Académico residen en la «imitación de cuerpos y almas bellos».</p> <p>La DC busca la perfección mediante el dominio total del cuerpo. Sus principios se fundan en la primacía de la armonía y la gracia.</p>	<p>La DJ se basa en la seducción, su energía procede de la música jazz que quiere decir «excitación sexual» en congoleño. Simboliza la juventud, la fiesta y la fascinación por las estrellas.</p>	<p>La DCo aparece como rechazo del academicismo. A la búsqueda, únicamente, de la belleza, la gracia, la agilidad, opone los contrarios. Se interesa por la interiorización del movimiento. Más allá de una simple práctica física, la DCo se interesa por los procesos y por la formación iniciando un descubrimiento de sí mismo en y por la danza.</p>
Técnica y estatuto del cuerpo	<p>La técnica es lo primero en DC. Se esfuerza en modelar los cuerpos inculcándoles «la apariencia», la simetría y la búsqueda de la elevación (puntas, saltos, etc.). El cuerpo se uniformiza al llevar un traje (tutú) que constituye un estereotipo muy utilizado por la publicidad y que refuerza el imaginario colectivo.</p>	<p>La DJ concede también a la técnica un lugar importante. Conserva la idea de simetría, la frontalidad, pero sustituye la búsqueda de la elevación por la importancia de los soportes y el anclaje al suelo. El cuerpo es una herramienta al servicio de la expresión: búsqueda del «feeling» para desarrollar la comunicación.</p>	<p>Los gestos en danza contemporánea se basan en dos conceptos: contracción/relajación, caer/recuperarse, etc. La técnica está, totalmente, subordinada a una voluntad de expresión y creación. La DCo actúa a través de la búsqueda y no por la ejecución de movimientos desprovistos de sentido. El cuerpo es una materia, un soporte para el acto de comunicación que es la danza.</p>

Estilo de danza	Danza clásica (DC)	Danza jazz (DJ)	Danza contemporánea (DCo)
Modos de enseñanza	Las clases de DC se desarrollan según un esquema tipo: la barra, el trabajo en el sitio constituido por un encadenamiento o adagio y finalmente el trabajo en diagonal con los saltos y giros. Hay pocos contactos entre los alumnos y, con el objetivo de perfeccionar la técnica, el espejo es un medio privilegiado. El estatuto del profesor es el de un modelo que el alumno intenta imitar teniendo en cuenta los consejos y correcciones de éste en relación con la norma.	El esquema de la clase es prácticamente el mismo que en DC, pero los ejercicios en la barra son más bien estiramientos. La parte técnica de los encadenamientos se supera para acceder a una mayor expresividad. Aunque el espejo está presente, el ambiente de las clases es más expresivo. El profesor es un modelo pero es también el catalizador de la energía. Anima, motiva para que el alumno consiga el máximo de sus capacidades expresivas.	Las clases de DCo están mucho menos estructuradas. Cada proceso es específico, no hay una clase estándar. Existen talleres de búsqueda y de creación paralelos a las enseñanzas técnicas. Esta voluntad de expresión, de desarrollo de la creatividad trae consigo una comunicación importante entre los alumnos, tanto en el ámbito verbal como gestual. El espejo se utiliza poco pues se acentúa la propia percepción de su situación en el espacio. El profesor ya no tiene únicamente el estatuto de modelo, también es un guía.

Esquema 1. Acercamiento a diferentes estilos de danza.

Frente a culturas artísticas diferentes y a las representaciones de los alumnos que valorizan tal o cual registro corporal, muchos profesores se preguntan qué tipo de danza enseñar en el medio escolar. En efecto, los diferentes estilos de danza (clásica, africana, modern’jazz, folklórica, de sociedad, de salón, urbanas, contemporánea...) eligen entre los materiales de base: movilización del cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, la energía y los demás bailarines. Por ejemplo, el jazz o el folclore utilizan, la mayoría de las veces, una gran adecuación al tempo de la música, mientras que la danza contemporánea se sitúa en un registro más amplio, más dialogado, pudiendo incluso contemplar el movimiento en el silencio.

Como el objetivo en el ámbito escolar no puede limitarse al aprendizaje de un único estilo, al igual que no se puede pretender aborarlos todos, se trata pues de privilegiar el «fondo cultural» en relación con formas específicas, es decir, desarrollar los elementos fundamentales del movimiento presentes en cada uno de los estilos.

Estilos de danza Elementos fundamentales	Danza clásica	Danza jazz	Danza contemporánea
Cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> - Movilización de los miembros inferiores preferentemente, los superiores son estabilizadores del equilibrio - Predominio del eje vertical y búsqueda de la elevación - A menudo, los movimientos son simétricos 	<ul style="list-style-type: none"> - Movilización de la pelvis y del busto preferentemente - Aislamientos y coordinaciones - Utilización de contrastes en la amplitud del movimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración de todas las posibilidades del cuerpo en movimiento - Juego con la gravedad: equilibrio/desequilibrio (separación del eje)
Espacio	<ul style="list-style-type: none"> - Predominio del eje frontal (frente a los espectadores) - Los desplazamientos se realizan en direcciones muy precisas: recorridos de un lado a otro, diagonales, fondo de escenario, círculo central... 	<ul style="list-style-type: none"> - Predominio del eje frontal (frente a los espectadores) 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración de todos los espacios - Explotación de los niveles (alto, medio, bajo) - El espacio es una materia
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuación a la música: se apoya en una medida rigurosa del tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> - Relación orgánica con el ritmo y juego con las variaciones de la música - Utilización del contratiempo, de la síncopa, del swing 	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia del silencio, del ritmo interior - Relaciones de diálogo con la música: adecuación, en eco, en resonancia, en contraste... - Relaciones aleatorias

Estilos de danza Elementos fundamentales	Danza clásica	Danza jazz	Danza contemporánea
Energía	<ul style="list-style-type: none"> – Continuidad del flujo de energía para dar una apariencia de facilidad, un sentimiento de ligereza, se mantiene la energía y se controla 	<ul style="list-style-type: none"> – Utilización de la contracción y la relajación – Utilización de las rupturas y oscilación entre explosivo y contenido 	<ul style="list-style-type: none"> – Utilización de todas las cualidades del movimiento – Utilización de los contrastes (extremos) y de la paleta de matices
Relaciones	<ul style="list-style-type: none"> – Búsqueda del unísono – Papeles diferentes para hombres y mujeres: el hombre permite la elevación de la mujer – Papeles jerarquizados: coro/solista 	<ul style="list-style-type: none"> – Organizadas en torno al grupo, buscando el unísono 	<ul style="list-style-type: none"> – Exploración de todas las posibilidades de relaciones: el cuerpo del otro se utiliza como un material – Papeles indiferenciados entre hombres y mujeres – Papeles no jerarquizados

Esquema 2. Estilos de danza y elementos fundamentales del movimiento (Pérez y Thomas, 2000: 101).

A partir del trabajo sobre los elementos fundamentales considerados como una base que hay que privilegiar en el medio escolar, los alumnos podrán profundizar en uno u otro estilo de danza en función de sus gustos, de sus referencias culturales, de las posibilidades locales que se le ofertan, etc.

Al mismo tiempo, se construye el papel del espectador activo ayudando a los alumnos a comprender mejor lo que se elabora en términos de diversidad. Esta riqueza queda por descubrir, aceptar y criticar de manera constructiva para crear futuras elecciones artísticas (Pérez-Roux y Thomas, 2008).

El conjunto de estos elementos nos conduce a una definición de danza en el medio escolar, adaptable desde la enseñanza primaria hasta la universidad, en función del nivel de recursos de los alumnos. Realmente, como lo define M. Delga (1990), «la danza escolar refleja la actividad de un grupo o de una persona que gestiona la relación expresión de sí mismo/impresión sobre los demás, con un objetivo de comunicación por medio de una creación coreográfica».

Las elecciones en torno a los elementos fundamentales permiten establecer una «lógica escolar» de danza traspasando y superando cualquier forma particular de danza. Lo importante es la necesidad de contar con la persona en todas sus dimensiones, la organización de los contenidos en torno a tres polos (expresión,

comunicación, simbolización) y, finalmente, la articulación de estas nociones en torno a una actuación: el proceso de creación.

4. El proceso de creación como actuación pedagógica y artística

El proceso de creación se corresponde con el recorrido necesario de un sujeto o de un grupo para desembocar en una creación artística. Supone recorrer diferentes fases y permite:

- Al alumno (o al grupo de alumnos) crear su propia danza;
- Relaciones con otras actividades físicas «con un objetivo estético y expresivo» (natación sincronizada, gimnasia rítmica, actividades circenses, etc.) y con las demás disciplinas artísticas (artes plásticas, teatro, música, poesía) en el seno de la escuela;
- Inscribir estas relaciones en una continuidad desde la escuela infantil hasta la universidad.

La formalización que proponemos debe entenderse como un sistema dinámico, nunca fijo que puede ayudar al profesor y a los alumnos a estructurar el desarrollo de una búsqueda artística.

Anexo 1

Del modo de pensamiento divergente	al	convergente
Del espontáneo	al	elaborado, estructurado
Del habitual	al	el inhabitual
De la creatividad	a	la creación

Fase de...

Solicitación	Diversidad Variedad	Enriquecimiento	Elección individual o colectiva	Construcción	Confrontación a la mirada del otro
INDUCTOR (punto de partida)				PRODUCCIÓN	PRESENTACIÓN
	IMPROVISACIÓN		COMPOSICIÓN		
INDUCTOR – Utilizado para poner en práctica la creatividad del alumno – Debe permitir la emergencia rápida de respuestas corporales	DIVERSIDAD – Conversión de las imágenes mentales en movimiento – Exploración más o menos guiada por normas para movilizar todas las posibilidades del cuerpo en movimiento	ENRIQUECIMIENTO – Cada respuesta se enriquece por medio de la gestión de las variables del tiempo, del espacio, de la energía, de las relaciones que pueden combinarse entre sí. Estamos del lado de lo cualitativo que busca una estilización del movimiento	INVENTARIO, ELECCIÓN Y COMBINACIÓN de diferentes materiales de modo pertinente con respecto: – A las normas impuestas. – Al proyecto de comunicación. Esto supone, en las producciones colectivas, una negociación con los otros	CONSTRUCCIÓN El alumno se implica él sólo o con los demás en un proyecto de comunicación	EVALUACIÓN Por medio de la observación, la confrontación y el balance

Figura 2. Proceso de creación aplicada a la enseñanza de la danza en la escuela (Pérez y Thomas, *Danser les Arts*, 2000: 49).

El proceso de creación, común a numerosas formas artísticas, se basa en inductores, y propone tiempos de improvisación y de composición. Abordaremos, de manera rápida, estos diferentes puntos que nos conducen a situar la danza en el centro de la enseñanza artística.

4.1. *Los inductores*

En el proceso de creación, los inductores facilitan la puesta en funcionamiento de la actividad creativa acelerando la producción de imágenes mentales.

Para que el alumno encuentre un anclaje, el inductor debe tener sentido y permitirle introducirse en la situación lo más rápidamente posible. Es interesante ofrecer inductores variados pues cada alumno es diferente y moviliza su imaginario de manera específica. Podemos, por ejemplo, utilizar objetos (deportivos, cotidianos, teatrales), materias (madera, cartón, papel, etc.), un mundo sonoro, temas, formas de relación con las demás artes (pintura, escultura, poesía, etc.).

Cualquier inductor favorece la aparición de respuestas espontáneas, ligadas al nivel de desarrollo de cada uno. A continuación, las respuestas se transformarán actuando sobre variables (espacio-tiempo-energía) propias de cada actividad artística, cada vez menos guiadas. La finalidad es, ante todo, la devolución, al alumno de estos procedimientos para permitirle enriquecer sus producciones y asumirlas de manera individual o colectiva.

En el marco de una escuela que se dirige a todos los alumnos, la elección de los inductores requiere vigilancia y sutilidad para ser un punto de apoyo real, que estimule el proceso de creación.

4.2. *La improvisación*

La improvisación es la primera fase del proceso de creación y se trata de una fase de exploración. En efecto, improvisar es expresar, sobre la marcha, sus pensamientos, tan rápidamente como se presentan y se desarrollan en nuestro espíritu. La improvisación puede conseguirse a partir de dos importantes principios:

- llamamiento a la creatividad y al modo de pensamiento divergente: desde este punto de vista, favorece la asociación incongruente y permite, en un espacio lúdico, tomarse el riesgo de intentarlo, de buscar la novedad;
- juego con contrarios: la creatividad sólo se ejerce en la medida en que choca y se encuentra con cierto número de reglas. Para los alumnos, la definición del marco es indispensable, al igual que el enunciado, por parte del profesor, de consignas, de variables que permitan conocer y explorar el tema de trabajo. Los alumnos con más experiencia son capaces de ponerse sus propias trabas de exploración y de juego.

Cualquiera que sea el modo de improvisación que elijamos, el objetivo es producir conductas nuevas y personalizadas siempre.

4.3. *La composición*

La composición comienza en el momento en que hay que organizar los elementos descubiertos durante la improvisación con el fin de elaborar una producción. Los elementos del discurso se clasifican, se organizan y se reúnen para construir un objeto coreográfico. La estructuración necesita una síntesis significativa de los materiales, en relación con la intención, a partir de elecciones particulares y específicas.

La composición puede ser individual o colectiva. Si se elabora entre varios, este hecho proporciona infinidad de posibles elecciones, en relación con el espacio (formas de agrupamiento, orientaciones, direcciones, puntos fuertes/puntos débiles del escenario), con el tiempo (unísono, canon, alternancia) y con los demás (oposiciones, atracción, apoyos, etc.).

En la composición, observamos una sinergia en la intención del que (los) que actúa (actúan), en el sentido que él (ellos) dan a su realización; en los materiales específicos procedentes de la exploración precedente; en los procedimientos de tratamiento de estos materiales, con el objetivo de presentarlos a una mirada ajena.

Podemos, pues, decir que componer es a la vez construir un «discurso» con un comienzo, un desarrollo y un final, elegir una modalidad de desarrollo de la idea inicial y tomar una opción estética, es decir, adoptar una manera específica de transformar lo real.

5. Algunas pistas para la reflexión

La Educación Artística, a la que la danza puede aportar su contribución, integra pues una doble perspectiva estética y cultural, de la que hemos intentado clarificar la problemática. Esta educación pasa por prácticas ligadas a representaciones y valores que tienen que ver con el espacio escolar y con sus actores (profesores, alumnos, padres, etc.); supone también el tener en cuenta las finalidades más importantes del sistema escolar establecidas en la Ley de Orientación sobre Educación (1989): enseñar competencias fundamentales, participar en el éxito de todos, favorecer la adquisición de métodos (enseñar a aprender), desarrollar la interdisciplinariedad y ayudar en la construcción del proyecto del alumno.

5.1. *Los conocimientos de la danza: ¿qué tipo de articulación técnica-expresión-creación?*

En danza, enriquecer la motricidad específica del alumno supone apropiarse del «vocabulario corporal» ajeno a él (propuestas del profesor o de otros alumnos) adaptado al nivel de recursos del que aprende. Otro medio consiste en explorar todas las posibilidades del movimiento actuando sobre los componentes del movimiento y las relaciones entre bailarines. Este proceso, centrado en el sujeto y en el respeto de su singularidad, parte de las producciones personales pero, por otra parte, supone exploraciones y aportaciones complementarias. Según esto, la técnica se contempla como una experiencia sensible y abierta que necesita una concepción del trabajo corporal que responda a algunos principios importantes

(Pérez, 2000): empleo de las imágenes poéticas para calificar y describir el gesto; informaciones sobre sí mismo (kinestésicas) y sobre el entorno (visuales y auditivas) en el aprendizaje gestual; búsqueda de una «cualidad interior» inherente al movimiento bailado, sin la cual éste, en lugar de ser significativo, es únicamente decorativo; trabajo sobre la dimensión «orgánica» del movimiento, insistiendo más en los itinerarios y en las transiciones que en las formas y las posiciones.

Estos dos últimos puntos sugieren superar el lado formal y fijo de la técnica. Además, el conjunto de estos grandes principios de base nos parece que están, por completo, en consonancia con el tipo de trabajo corporal que hay que iniciar con los alumnos para desarrollar una técnica total, más abierta y significativa que permita conducir el cuerpo a nuevas exploraciones, en las que participe lo imaginario.

Poco a poco, los elementos desarrollados desde el punto de vista de la motricidad se clasifican, organizan y reúnen para poder construir un objeto artístico cuya estructuración requiere una síntesis significativa de los materiales, en relación con el avance de la propuesta y de las ideas preconcebidas que genera o que lo fundan. En la composición, existe pues una sinergia: en la intención del (los) que produce (producen), en el sentido que él (ellos) da (dan) a su realización; en los materiales procedentes del tiempo de exploración o de aprendizaje que propone el profesor; en los procedimientos de tratamiento de estos materiales, con el objetivo de presentarlos a una mirada ajena (Brun y Pérez, 2006: 22).

5.2. *Papel y lugar del profesor*

Desprendiéndose de su estatuto de «referente» o de modelo, el profesor se convierte en mediador en los aprendizajes y sitúa al alumno en el centro del dispositivo. Esto plantea cierto número de cuestiones y supone clarificar los modelos de aprendizaje subyacentes. Con apoyo de las prácticas culturales que privilegian, la mayoría de las veces, un modelo organizado en torno a la reproducción de formas, muchos profesores desarrollan un aprendizaje por imitación-modelización (Winnykammen y Lafont, 1990) de manera casi exclusiva. Esto supone un dominio de los parámetros del movimiento, elegidos y tratados lo más cerca posible del registro de práctica del profesor y bajo el filtro de sus representaciones: este último elige los gestos que le convienen, inscritos en una relación con el tiempo y el espacio establecido *a priori*, que el alumno debe respetar.

Este enfoque puede reforzar el lado narcisista del trabajo en danza (Pujade-Renaud, 1976): en cuanto al profesor valorizado por sus elecciones; por lo que respecta a algunos alumnos que consiguen entrar en la lógica del movimiento tal como se propone. Sin embargo, se puede imaginar fácilmente la dificultad que encuentran algunos alumnos confrontados a este juego de espejo de sí mismo y de sí mismo y los demás que conduce a fenómenos de comparación social a veces perjudiciales en los aprendizajes escolares.

Desarrollar otras modalidades de aprendizaje compromete la adaptabilidad del profesor. Proponer tareas de modulación, de improvisación y de composición (Cadopi, 1992) es dejar que aparezcan multiplicidad de respuestas, encontrar los medios de acompañar a cada uno en su búsqueda, proporcionar vocabulario o consignas en función de las necesidades anotadas en la observación del trabajo de los alumnos (Pérez y Thomas, 1996). Actuación menos segura y que desemboca

en producciones coreográficas, a veces, inesperadas que los profesores (o los alumnos) califican de «poco estéticas» en la medida en que no encuentran sus propias representaciones de lo «Bello», ampliamente inscritas en una dimensión sociocultural.

Por esta razón, es deseable conocer las referencias estéticas que subtienden estos juicios y trabajar a partir de los presupuestos de los alumnos, la mayoría de las veces, impuestos por los medios de comunicación. Moverse únicamente en lo que se refiere a las representaciones iniciales en danza no es abrirse al mundo contemporáneo en la multiplicidad de sus formas de expresión, no es invitar a los alumnos a inventar su propia danza respecto a lo que tienen que decir a través del cuerpo.

5.3. *El proyecto artístico como elemento integrador*

En el plano filosófico, el proyecto nos remite a todo por lo que el hombre tiende a modificar el mundo o a sí mismo en un determinado sentido. Valoriza la acción concreta y organizada de un sujeto preocupado por fijarse un objetivo y los medios adaptados para conseguirlo. Boutinet (1992) contempla el proyecto en una perspectiva multidimensional. En principio, el proyecto es una **apertura**; tiene que ver con el carácter fundamental del comportamiento humano polarizado hacia un fin, a la vez, interno y externo al organismo. Moviliza en el individuo una doble capacidad simbólica y operativa: «Las realizaciones que concretan la experiencia humana son, muchas de ellas, interiorizadas, reflexionadas, anticipadas y orientadas a través del proyecto» (p. 126). En el proyecto, lo inédito se une con la experiencia pasada, evitando una simple repetición de las formas anteriores. La conducción de un proyecto necesita adaptaciones y responde a los imperativos psicológicos de afirmación de la identidad personal y de desarrollo de la autonomía. Por otra parte, el proyecto constituye una **fuerza de motivación**: los motivos que tiene el actor (o grupo de actores) constituyen el depósito energético y simbólico del mismo; se trata, a continuación, de orientar y canalizar esta energía materializándola. Este doble enfoque favorece la acción y la comprensión de ésta.

Finalmente, el proyecto es un **medio de acción** que permite al individuo escapar a la rutina, a la repetición, intentando realizarse él mismo y/o con los demás, actualizar sus potencialidades o las del grupo. Desde un punto de vista pragmático, queda destinado a crear, por una parte, algo diferente a lo que anunciaba. Esta dimensión le proporciona un carácter vivo.

En pedagogía, el proyecto aparece como el medio de adaptar y dinamizar el acto educativo. El proceso del proyecto da sentido a la acción en la medida en que los objetivos ya no se desmenuzan, determinan y jerarquizan, a priori, sino que se relacionan coherentemente. Desde el punto de vista del alumno, el proyecto tiene también una dimensión afectiva que favorece la participación en la acción, a condición de que existan referencias y sean posibles reajustes.

Dado que la danza introduce al alumno en un proyecto expresivo, fundado en la construcción y la distinción de la propia identidad y la del grupo y ya que la expresión de esta singularidad se inscribe en un proceso de creación, favorece la formación de un sujeto capaz de comunicar y de compartir con el otro una sensibilidad y un «punto de vista» sobre el mundo.

Bibliografía

- BACHELARD, G. (1943) *L'air et les songes*. Paris: Corti.
- BOUTINET, J. P. (1992) *Anthropologie du projet*. Paris: PUF.
- BRUN, M. y PÉREZ, T. (2006) La notion de projet artistique au cœur des Activités Physiques Artistiques. *Dossier Revue EPS*, 317, 18-23.
- CADOPI, M. (1992) Les apprentissages moteurs en danse, en M. ARGUEL (Coord.) *Danse, le corps en jeu*. Paris: PUF, 147-157.
- DELGA, P.; FLAMBARD, M. P.; NOÉ, N.; LE PELLEC, A. y PINEAU, P. (1990) Enseigner la danse en EPS. *Revue EPS*, 226, 54-58.
- ECO, U. (1965) *L'œuvre ouverte*. Paris: Seuil.
- GENETTE, G. (1992) *Esthétique et poétique*. Paris: Seuil.
- MOSCOVICI, S. (1961) *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- PÉREZ, T. (2000) Danse: enseignement et rapport à la technique. *Revue EPS*, 284, 57-60.
- PÉREZ-ROUX, T. (2008a) Formación de formadores en Expresión corporal: retos y estrategias. En M. GUILLÉN DEL CASTILLO y L. ARIZA VARGAS (Eds.) *Actas del IV Congreso Internacional Educación Física* (pp. 469-473). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- (2008b) Danza educativa en Francia. En G. SÁNCHEZ, J. COTERÓN, J. GIL y A. SÁNCHEZ (Eds.) *Actas II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: El movimiento expresivo* (pp. 61-72). Salamanca: Ediciones Amarú.
- (2009) Évolution des textes, interprétations des enseignants et rapport à la discipline: le cas de l'EPS. *Spirale*, 43, 201-214.
- PÉREZ, T. y THOMAS, A. (1994) *Danser en milieu scolaire*. Nantes: Sceren/CRDP des Pays de la Loire.
- (1996) Des méthodes pour apprendre à créer. *Revue Académique des enseignants d'EPS*, 14, 29-34.
- (2000) *Danser les Arts*. Nantes: Sceren/CRDP des Pays de la Loire.
- (2008) Construir la visión del espectador en danza: un camino hacia la autonomía. En A. M. AGUADO y J. J. LÓPEZ ARROYO (Eds.) *Actas de la Universidad deportiva de verano: La formación en la profesión de Educación Física escolar*, 13 (pp. 323-332). Palencia: Universidad de Valladolid.
- (2009) El reto de la gestión del proyecto en las Actividades Físicas Artísticas. En A. M. AGUADO (Ed.) *Actas de la Universidad deportiva de verano: Nuevas perspectivas en la Educación Física*, 15 (pp. 61-71). Palencia: Universidad de Valladolid.
- PUJADE-RENAUD, C. (1976) *Danse et narcissisme en éducation*. Paris: ESF.
- SERRE, J. C. (1976) Danse et créativité. *Revue EPS*, 142, 38-40.
- WINNYKAMMEN, F. y LAFONT, L. (1990) Place de l'imitation-modélisation parmi les modalités relationnelles d'acquisition. *Revue française de pédagogie*, 92, 23-30.