



Análisis de las problemáticas en los procesos de E-A de la danza

Analysis of the problematic ones in Teaching-Learning's processes of the dance

Paula De Castro Fernández
Departamento de Pedagogía del CSDMA

Resumen

Gracias a la actualización e implementación de determinados paradigmas de la Psicología del aprendizaje, el alumno ha llegado a convertirse en un individuo autorreflexivo, proactivo y automotivado. Sin embargo, la enseñanza del arte dancístico sigue adoleciendo de un desconocimiento de los procesos cognitivos, afectivos, emocionales y motivacionales que conforman el aprendizaje, a menudo centrado únicamente en la consecución de resultados técnicos concretos. La optimización de los procesos de E-A en la danza, objeto de este análisis, implica una renovación conceptual que afecta tanto a los aspectos psicopedagógicos como a la relación que docente y discente adoptan en dichos procesos formativos.

Palabras clave: danza, enseñanzas artísticas, tradicionalismo, innovación pedagógica, psicología del aprendizaje.

Abstract

Thanks to the update and implementation of certain paradigms of the psychology of learning, the student has become a self-reflective, proactive and self-motivated individual. However, the teaching of dance art still suffer from a lack of knowledge of the cognitive, affective, emotional and motivational processes that comprise learning, often focused only on the achievement of concrete technical results. The optimization of Teaching-Learning processes in dance, the subject of this analysis, implies a conceptual renovation that affects both the aspects of educational psychology as to the relationship that teacher and learner have adopted in these training processes.

Keywords: dance, art education, traditionalism, psychology of learning, pedagogical innovation.

La enseñanza de la danza, en sus múltiples estilísticas, se encuentra ampliamente difundida en todo el planeta. Tras más de 30 años de experiencia profesional en el ámbito de la danza clásica, la observación y el análisis de los procesos de E-A implementados en la adquisición de la técnica del *Ballet* y su confrontación a los modelos actuales de enseñanza, permiten la presentación de esta investigación.

La estructura interna de una clase de danza clásica hoy día no se diferencia apenas de las primigenias lecciones de los *Maîtres de ballet* de la época de Louis XIV: el maestro muestra o dicta los ejercicios a trabajar, y los alumnos responden con su propuesta de ejecución. Se

realizan correcciones, eventualmente, y se repite el paso o secuencia hasta que el maestro decida pasar a otra tarea. De igual modo, desde la creación de las grandes escuelas de danza clásica en Europa, el estilo docente del profesorado de la danza no ha evolucionado al mismo ritmo ni en la misma dirección que en otras materias y ámbitos. La relación entre docente y discente ha sido desde entonces claramente distante y jerárquica. La detención del poder absoluto del maestro de danza sobre alumnos y bailarines sigue siendo hoy día un rasgo característico del universo de la danza clásica. La comunicación durante las clases es generalmente unidireccional, lo que limita profundamente la expresión del aprendiz y con ello su posicionamiento respecto al docente y a los demás estudiantes. Se ha preservado, pues, el estilo dictatorial, así como el aprendizaje observacional por reproducción de modelos, la repetición cuasi-indiscriminada y la búsqueda personal y guiada a través del ensayo-error.

Respecto a la interacción entre alumnos y profesor en los procesos de E-A de la danza, observamos que raramente se tiene en cuenta la crucial importancia que la calidad de la comunicación posee para determinar los resultados. La efectividad de la enseñanza depende incluso de dichos procesos comunicativos, tal y como exponen Muijs y Reynolds (2005) al destacar el efecto positivo de la interacción en la instrucción. La enseñanza interactiva a través del diálogo se apoya en las teorías de Vigotsky (1977) y Luria (1984), basadas en la formación sociocultural de la mente, proceso mediado por las relaciones sociales establecidas entre las personas. El diálogo sería entonces, además de un medio de transmisión de información, un medio para el desarrollo del pensamiento y para la construcción de significados. En el aprendizaje tradicional de la danza, el diálogo entre profesor y alumno no tiene cabida, ya que se apuesta por la clase magistral con comunicación unidireccional. Nos encontramos, pues, con un modelo de relación comunicativa profesor/estudiante (P/E) cerrado y antagónico al modelo dialógico. Burbules y Bruce (2001) describen el modelo P/E como colonizador de la pedagogía, en el que los roles del profesor y del alumno se encuentran preestablecidos. El discurso en clase sería un medio para expresar la información, dirigir la conducta y ofrecer recompensas y/o evaluar. Presupone la prevalencia de todo lo verbalizado por el docente,

siempre más importante que lo emitido por el alumno. En este modelo, la relación comunicativa pedagógica es denominada *iniciación-respuesta-evaluación* o ciclos *IRE* (Cazden, 1986): el profesor pregunta, el estudiante contesta, el profesor recompensa y corrige la respuesta. Todas las respuestas se filtran a través de la aprobación del docente. Pese a que autores como Forman (1989) defienden la conveniencia y efectividad de este modelo, investigaciones como la de Alvermann y Hayes (1989) demuestran que el patrón cíclico de IRE reduce la enseñanza a una relación comunicativa superficial, empobrecida y poco activa por parte del alumnado. El aprendizaje de la danza clásica aplica este modelo, en su versión adaptada al estudio práctico de la técnica dancística, adoleciendo de la citada falta de participación activa por parte del alumnado y de una relación casi dictatorial entre docente y discente. Elementos como la reciprocidad y la reflexividad, promulgados por Burbules y Bruce (2001) desde su modelo dialógico, no forman parte de la relación comunicativa en las clases de danza clásica, siendo elementos básicos sobre los que construir una verdadera relación comunicativa eficiente. Respecto a los roles desempeñados por el profesor en el modelo dialógico, se encuentra en primer lugar el de facilitador del descubrimiento del estudiante, así como el de fomentar el debate y los procesos de indagación. Por tanto, y como defienden Camacho y Sáenz (2000), la comunicación implica tres habilidades principales: habilidades de lenguaje y habilidades sociales, características para-verbales y no-verbales del lenguaje oral y habilidades de escucha. El profesor de danza no suele ser consciente de ello, ni de la necesidad de desarrollar y potenciar dichas habilidades con el fin de optimizar los procesos de E-A. Siendo la instrucción directa el método universal en la enseñanza de la danza clásica, sumado al estilo directivo del profesorado, nos encontramos con una degeneración hacia la pasividad del alumnado y la dependencia del docente con el consecuente déficit en el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo e independiente (Schunk y Zimmerman, 1994). Como sabemos, los planteamientos de los modelos de enseñanza constructivistas centrados en el alumno, no aprecian la instrucción directa por estos motivos.

Observamos además la ausencia de estimulación de los procesos mentales en el alumnado, necesarios para el descubrimiento del conocimiento *per se*. En la interacción entre alumnado y contenidos, el profesor debería ser responsable de la creación de las condiciones óptimas de aprendizaje, basándose en la idiosincrasia de cada alumno, y adaptando su intervención en función de las capacidades y expectativas del discente. La teoría social-constructivista de Vigotsky sobre la ZDP es perfectamente aplicable en el caso de la danza, ya que se trabaja siempre en base al nivel de desarrollo real y al potencial de cada estudiante. El proceso de ayuda constructiva al alumno, sobre el que se basa el denominado "Andamiaje" sí suele formar parte inherente de la didáctica de la danza, siendo un apoyo primordial para la adquisición de la técnica dancística. Sin embargo, el aspecto grupal de las clases dificulta en cierta medida la adaptación a las necesidades específicas e individuales

de cada alumno, siendo éste quien se adapte a la propuesta didáctica generalizada, perdiendo parcialmente el apoyo del profesor en su proceso constructivo. Como consecuencia compensatoria a esta realidad, de forma casi natural se impone el modelo por indagación y descubrimiento en el aprendizaje de la danza. Dado que las necesidades y capacidades son tan específicas a cada alumno, éste se ve obligado a continuar su estudio técnico y estilístico de forma activa e individual. Es así como llega a construir sus propios significados desde los diferentes *inputs* recibidos. El riesgo de esta práctica, a menudo guiada por el docente en cierto grado, es la delimitación de la búsqueda hacia resultados técnicos concretos, dejando de lado la verdadera construcción del conocimiento.

Por otro lado, a pesar de que la concepción constructivista de aprendizaje significativo se halla presente en las enseñanzas artísticas desde el punto de vista teórico, la realidad práctica se revela muy diferente. En lugar de fomentar la actividad mental constructiva, en la danza se suele trabajar de forma mecánica y repetitiva, olvidando que el objetivo máximo de estos procesos de EA es aprender a aprender. Pese a que las múltiples metodologías de la enseñanza de la danza, promulgadas por las principales escuelas (Escuela Vaganova, Escuela Americana, Escuela Cubana, Escuela Italiana, Escuela Francesa, Escuela Danesa...) establecen una progresión en la introducción de los contenidos, claramente probada desde hace lustros, los objetivos presentan un carácter meramente técnico. Tanto la metacognición del discente como la significatividad de los aprendizajes realizados, parecen ser constructos ajenos a la práctica docente en danza. Ausubel (1976) defiende su concepto de aprendizaje significativo y las ventajas que presenta: permite una retención más duradera de la información, facilita la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con los ya adquiridos de forma cognitivamente significativa, y es un aprendizaje activo y personal. La danza podría verse enormemente favorecida con la aplicación de estos conceptos, ya que facilitaría y acortaría el periodo de formación y, principalmente, optimizaría la calidad de los procesos de aprendizaje.

Conclusiones

A través de este análisis se hace patente el peso de una tradición pedagógica lejana a los actuales paradigmas educativos. Evidenciamos la urgente necesidad de una actualización de la pedagogía en el ámbito dancístico, cuyos procedimientos didácticos decimonónicos revelan una tendencia al ostracismo y un déficit en la formación psicopedagógica del profesorado. Se recomienda una mayor apertura hacia los nuevos modelos comunicativos y de enseñanza propuestos, así como una adecuada formación pedagógica del docente en danza, adecuada a la transmisión técnica y estilística dentro de los parámetros actuales de E-A.

Referencias

Alvermann, D. E. & Hayes, D. A. (1989). Classroom discussion of content Reading assignments: An

- intervention study. *Reading Research Quarterly*, 24, 305-355.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Burbules, N. C. & Bruce, C. B. (2001). Theory and research on teaching as dialogue. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research and Teaching* (pp.1002-1121). Whashington: American Educational Research Association
- Camacho, S. & Sáenz, O. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy: Marfil.
- Cazden, C. B. (1986). Classroom discourse. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 432-463). New York: Mac Millan,
- Forman, E. A. (1989). The role of peer interaction in the social construction for mathematical knowledge. *International Journal of Educational Research*, 13, 55-70.
- Luria, R. A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Mujis, D. & Reynolds, D. (2005). *Effective teaching. Evidence and practice*. London: SAGE Publications.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance*. New Jersey: LEA.
- Vigotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.