

Danzas Folklóricas en instituciones escolares: hacia una pedagogía con sentido cultural, histórico y territorial

Folk Dances in School Institutions: Towards a Pedagogy with Cultural, Historical, and Territorial Meaning

Jean RANNAU GARRIDO ^{1 2}

Mauricio CONTRERAS OLIVARES ³

Guillermo RAMÍREZ CONDORE ⁴

Marcelo ZUÑIGA HERRERA ⁵

Felipe POBLETE-VALDERRAMA ⁶

¹ Universidad Santo Tomás, Chile. Email: jrannau@gmail.com

² Universidad de Las Américas, Chile

³ Santo Tomás, Chile. Email: mauriciocontreras@santotomas.cl

⁴ Universidad Santo Tomás, Chile. Email: mzuniga@santotomas.cl

⁵ Universidad Santo Tomás, Chile. Email: guillermoramirezcondore@gmail.com

⁶ Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Email: felipepobletev@gmail.com

RESUMEN

Se analiza la danza folklórica integrada en la Educación Física como oportunidad pedagógica que vincula expresión, historia y territorio. Se examinaron registros audiovisuales de 12 años en un evento escolar que involucró 78 escuelas a través de un enfoque cualitativo. Los resultados evidencian una preeminencia de enfoques técnicos que limitan su profundidad educativa, pero destacan oportunidades para fomentar la reflexión crítica y el sentido cultural de la danza. Se concluye que la danza folklórica puede resignificarse como una práctica cultural viva cuestionando narrativas hegemónicas mediante pedagogías integradoras y participativas.

Palabras clave: danza, danza folklórica, educación física, identidad cultural, folklore escolar.

ABSTRACT

Folk dance integrated into Physical Education is analyzed as a pedagogical opportunity that connects expression, history, and territory. Audiovisual records from 12 years of a school event involving 78 schools were examined through a qualitative approach. The results reveal a predominance of technical approaches that limit its educational depth yet highlight opportunities to promote critical reflection and the cultural meaning of dance. It is concluded that folk dance can be re-signified as a living cultural practice by challenging hegemonic narratives through integrative and participatory pedagogies.

Key words: dance, folk dance, physical education, cultural identity, school folklore.

1. INTRODUCCIÓN

La danza folklórica ocupa un lugar marginal en el currículum escolar chileno, frecuentemente reducida a prácticas mecánicas y desprovistas de significado cultural. Este artículo examina cómo esta práctica puede resignificarse como una herramienta pedagógica crítica, vinculando expresión, historia y territorio. En Chile, la danza folklóricamente frecuentemente es relegada a prácticas mecanicistas dentro de Educación Física Escolar (EF) (Mattsson & Lundvall, 2013) siendo un saber que se manifiesta únicamente en la EF (Reyno, 2010). En la práctica, el profesorado suele descontextualizar los movimientos de sus raíces culturales e históricas, reduciendo su potencial educativo y patrimonial (Almonacid-Fierro et al., 2019).

Las políticas educativas recientes han promovido la integración de manifestaciones motrices, artísticas y culturales que reflejan el entorno territorial, reconociendo a la danza folklórica como un contenido transversal clave para la formación integral del estudiantado (MINEDUC, 2022). Poblete-Valderrama (2024) y Vitanzi (2015), plantean que las escuelas no deben buscar la copia exacta de cánones preestablecidos y una obligatoriedad que obture los sentidos de cada cuerpo danzante. Por el contrario, deben buscar un espacio de libertad y resignificación de la herencia cultural.

La danza folklórica en el contexto escolar enfrenta tensiones significativas en su enseñanza. Por un lado, se le emplea como herramienta didáctica para la expresión corporal; por otro, su implementación refleja una carencia de metodologías específicas y una inclinación hacia prácticas instrumentales sobre un canon patriótico establecido que desdibuja la diversidad de su valor cultural. Por lo tanto, persisten desafíos en su implementación, ya que su enseñanza se ve condicionada por enfoques limitados que priorizan la técnica sobre la comprensión cultural y la reflexión crítica (Rovegno & Gregg, 2007; Guamán et al., 2018).

Esto perpetúa dinámicas estereotipadas, limitando su implementación a efemérides y actos escolares que promueven un acercamiento superficial, desprovisto de análisis crítico (Armas, 2021; Yáñez, 2021). Asimismo, las prácticas predominantes priorizan la técnica sobre la comprensión cultural, diluyendo su significado educativo y reforzando una percepción descontextualizada de estas tradiciones (Matos-Duarte et al., 2020).

Desde una perspectiva crítica, la danza tiene el desafío de resignificarse como una práctica cultural viva que conecte pasado y presente, promoviendo el vínculo territorial, la reflexión crítica y el desarrollo de una ciudadanía cultural activa (Libuy & Lührs, 2012; González, 2023). En este sentido, Rannau y Contreras (2020) destacan que el sentido cultural de la danza no radica solo en su ejecución técnica, sino en su capacidad para articular significados y experiencias que conecten al individuo con su comunidad y su historia, transformándola en un vehículo de identidad y cohesión social. Además, proponen que la práctica de la danza desde un sentido de conciencia histórica, cultural y territorial puede catalizar procesos de pensamiento crítico al convocar a la reflexión sobre su contexto sociocultural y los significados inherentes a estas expresiones artísticas.

Esto implica un enfoque pedagógico que trascienda la reproducción técnica (Poblete-Valderrama, 2018; Poblete-Valderrama, 2020) y utilice la danza como herramienta para la construcción cultural, fortaleciendo la creatividad y la cohesión social en contextos educativos (Arbillaga et al., 2018; Baker et al., 2022). Por su parte, Guarato (2022) sostiene que las prácticas educativas deben la capacidad de interrogar críticamente las narrativas culturales predominantes promover y no solo la adquisición de competencias técnicas específicas. Por lo tanto, es necesario incorporar modelos didácticos que integren el análisis histórico y la resignificación cultural de las expresiones artísticas, como la danza folklórica, conectando los saberes tradicionales con las experiencias contemporáneas del estudiantado (Carrasco y Rannau, 2025).

Al respecto, estudios sobre la historia de la danza y las implicancias de la colonialidad destacan la necesidad de desmantelar los legados coloniales que han inferiorizado las danzas locales y folklóricas en favor de cánones occidentales. Guarato (2022) señaló que la historia de la danza frecuentemente ha sido utilizada para legitimar legados e identidades hegemónicas, excluyendo narrativas periféricas y no eurocéntricas. En este sentido, aboga por una historiografía crítica y decolonial que reconozca la pluralidad de prácticas y saberes, situándolas en sus contextos territoriales y sociales.

La literatura también apunta a la necesidad de resignificar la danza folklórica como una práctica cultural viva. Según Waman (2006), la danza trasciende lo técnico hacia cosmovisión territorial y cultural. Esto se alinea con el enfoque del juego y la etnomotricidad, que plantea la comprensión del ser humano en su totalidad, integrando motricidad, cultura y territorio (Toro et al., 2021; De Souza-Martins et al., 2023). Tal cuestión resulta particularmente relevante en el contexto chileno, donde la danza folklórica puede ser resignificada como una práctica de rescate de la identidad cultural y de fomento una perspectiva crítica y situada del patrimonio cultural.

Estudios recientes subrayan que enfoques participativos y metodologías interdisciplinarias, como la integración del conocimiento y perspectivas interdisciplinarias (Rannau, 2020), pueden transformar la enseñanza de la danza al entrecruzar aspectos técnicos, históricos y culturales (Vexler et al., 2024; Matos-Duarte et al., 2020). A pesar de los avances en políticas educativas, la literatura sobre la didáctica de la danza folklórica sigue siendo limitada, enfocándose principalmente en experiencias prácticas y careciendo de modelos metodológicos robustos (Pastor & Morales, 2021; Peña & Vicente, 2019).

En este contexto, resulta fundamental investigar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de la danza folklórica, integrando herramientas audiovisuales y metodologías participativas que permitan comprender y resignificar su relevancia en la formación estudiantil (Penalva et al., 2023; Ríos, 2017). La pedagogía crítica, como señala Freire (1970), permite cuestionar narrativas hegemónicas y fomentar la reflexión crítica en las aulas. En el caso de la danza folklórica, su resignificación implica descolonizar las prácticas que refuerzan estereotipos eurocéntricos (Guarato, 2022), reconociendo su potencial para articular significados históricos y territoriales.

Este estudio tiene como objetivos: 1) analizar las prácticas actuales de la danza folklórica en el contexto escolar chileno, 2) identificar tensiones entre enfoques técnicos y culturales, y 3) proponer estrategias pedagógicas críticas y situadas para resignificar estas prácticas.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio utiliza un enfoque cualitativo fenomenológico con alcance longitudinal, diseñado para explorar cómo las prácticas de la danza folklórica escolar en Chile reflejan y resignifican sus raíces culturales, históricas y territoriales. La fenomenología permite acceder al significado profundo de las experiencias documentadas en los registros audiovisuales (Van Manen, 2016; Moustakas, 1994), mientras que el carácter longitudinal facilita un análisis dinámico de las transformaciones en la enseñanza de la danza a lo largo del tiempo y establecer conexiones con los contextos socioculturales en que se desarrollan (Creswell & Poth, 2017).

Complementariamente, se incluyó una aproximación inicial cuantitativa y descriptiva (Creswell & Plano Clark, 2018), orientada a ofrecer una visión general sobre la frecuencia y distribución de las danzas folklóricas representadas en los registros audiovisuales, así como su composición de género y formas de interacción. Esta mixtura con los cuantitativo permitió enriquecer el análisis fenomenológico al identificar patrones descriptivos y tendencias generales que contextualizan las experiencias individuales y colectivas.

2.1. Contexto de estudio

El contexto del estudio es el "Encuentro Folklórico Escolar", un evento anual celebrado en Santiago de Chile durante 14 años. Este encuentro promueve la difusión de la danza folklórica como una manifestación cultural viva, reuniendo a estudiantes de 78 escuelas públicas y privadas, con representación de diversos entornos socioeconómicos y culturales. Los registros audiovisuales de este evento han constituido una plataforma idónea para analizar cómo las escuelas integran prácticas culturales en sus currículos, dinámicas interactivas con los territorios y cómo estas se resignifican en el tiempo (Libuy y Lührs, 2012; González, 2023).



Imagen 1 Propaganda de difusión Encuentro Folklórico Escolar

El Encuentro Folklórico Escolar celebrado en la Universidad Santo Tomás (Chile), creado en 2012 y organizado por la carrera de Pedagogía en Educación Física, tiene como propósito promover la identidad cultural a través de la música y danza folklórica, convocando a comunidades educativas en un espacio de expresión artística.

Recolección de Datos: La recolección de datos se centró exclusivamente en registros audiovisuales que documentan las presentaciones de danzas folklóricas realizadas en el marco del Encuentro Folklórico Escolar. Este corpus comprende más de 18.5 horas de grabaciones en formato digital (.MOV y .VOB). Se incluyeron todos los registros disponibles e instituciones que fueron invitadas a participar del estudio (Tabla 1) que compilan danzas representativas de distintas regiones del país. Se excluyeron las versiones 2020 por el contexto de confinamiento y el 2025 por falta de disponibilidad los registros y consentimientos respectivos.

Tabla 1 Repositorio audiovisual “Encuentro Folklórico Escolar” (Santiago, Chile)

Año	Tiempo de grabación	Participantes	Danzas
2012	66'	6	24
2013	63'	6	22
2014	64'	6	30
2015	90'	9	30
2016	55'	5	14
2017	120'	7	35
2018	120'	8	44
2019	150'	9	41
2021	60'	7	8
2022	98'	5	14
2023	120'	5	17
2024	105'	5	15
12 años	+18.5 horas	78 escuelas	294 danzas

Además, se consideró la calidad técnica de las grabaciones, asegurando que los detalles visuales y sonoros fueran adecuados para un análisis riguroso. Por último, se consideró la continuidad temporal de los registros anuales con el objetivo de identificar patrones longitudinales y tendencias temáticas en las prácticas pedagógicas de la danza (Fernández, 2022).

La recopilación sistemática de estas grabaciones constituyó un insumo valioso para comprender cómo las representaciones culturales evolucionan y se resignifican en el contexto educativo. Además, se utilizaron complementariamente registros escritos de observaciones y libretos del evento, que permitieron complementar los que emergen desde los registros audiovisuales. Esto permitió observar de manera crítica cómo los enfoques pedagógicos de la danza folklórica reflejan, reproducen o transforman los significados culturales en relación con su entorno socioterritorial.

Ánalisis de datos: El análisis de datos se desarrolló en dos etapas o fases complementarias. En una primera fase, se aplicó un análisis de contenido con enfoque dirigido (Hsieh & Shannon, 2005),

con el propósito de organizar y describir sistemáticamente los registros audiovisuales en una matriz de unidades de análisis, elaborada en un documento Word (Microsoft 365) y estructurada en tres pasos:

Paso 1. Preparación de la Unidad de Análisis (UA). Se segmentaron los videos en rangos de tiempo específicos con identificadores únicos. Cada unidad se codificó con una nomenclatura que incluía el número del grupo de niños y niñas participante, la versión del evento (año) y el rango de tiempo en minutos y segundos de su aparición en el registro audiovisual.

Paso 2. Identificación y clasificación de la danza. Una vez segmentado el registro audiovisual, se identificó la danza folklórica según la clasificación propuesta por Loyola y Cádiz (2014), considerando el nombre de la danza y su tipo.

Paso 3. Observación del grupo participante. Se registraron características observadas en los grupos: número de integrantes, distribución por sexo, tipo de implementación, música (en vivo o envasada), entre otros aspectos.

La matriz completa de unidades de análisis (294 registros) constituyó el corpus discursivo del estudio. En este apartado se expone únicamente su estructura y características, mientras que los productos específicos derivados del procesamiento en Atlas.ti se presentan en la sección de Resultados.

En una segunda fase, se aplicó un análisis temático (Braun & Clarke, 2006) orientado a identificar patrones de significado en torno a las representaciones culturales de las danzas. Este procedimiento siguió las seis fases propuestas por las autoras: familiarización con el corpus, codificación inicial, construcción de temas, revisión y ajuste, definición y denominación de los temas, y elaboración del reporte final. Las unidades de análisis fueron codificadas con el fin de reconocer conceptos clave vinculados a la puesta en escena de las danzas y, a partir de ellos, se articularon categorías temáticas más amplias. Para enriquecer la interpretación, se recurrió a herramientas visuales sugeridas por Banks (2014), que facilitaron la exploración de patrones narrativos y simbólicos, considerando además la interacción entre los participantes y los elementos escénicos —vestimenta, música y coreografías— como dimensiones históricas y culturales relevantes.

Finalmente, la calidad del análisis se aseguró mediante los criterios de rigor metodológico de Lincoln y Guba (1985). La credibilidad se fortaleció con la triangulación entre registros audiovisuales y notas de campo; la transferibilidad se garantizó al situar los hallazgos en el contexto del sistema educativo chileno; la dependabilidad se sostuvo a través de la documentación detallada de cada etapa, y la confirmabilidad se promovió mediante un registro reflexivo que redujo posibles sesgos analíticos.

Consideraciones éticas: Los registros audiovisuales fueron anonimizados y su uso fue autorizado por los organizadores del evento. Además, se garantizaron medidas para proteger la privacidad de todos quienes participaron, limitando el uso de las grabaciones exclusivamente a fines investigativos. En línea con las recomendaciones de Banks (2014), se diseñaron procedimientos adicionales para garantizar el uso ético de los datos visuales, asegurando que las imágenes y narrativas resultantes respeten la privacidad y dignidad de los participantes involucrados.

3. RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los resultados se organizaron en torno a tres grandes categorías (Imagen 1), cada una con sus subcategorías respectivas, lo que permitió transitar desde una caracterización descriptiva del corpus hasta una comprensión interpretativa de sus significados culturales y pedagógicos. La presentación de resultados se realiza de la siguiente manera: 1) Se presenta la categoría donde se hace su descripción e interpretación, que representan el abordaje de cada objetivo del estudio; 2) Se presentan las subcategorías organizadas como temas, sustentadas por codificaciones descriptivas e interpretativas; 3) Se discuten los resultados a medida que se van presentando progresivamente, permitiendo un mejor vínculo con los antecedentes teóricos y empíricos. Se presentan así los resultados para una mejor lectura de los hallazgos y un abordaje progresivo de cada objetivo del estudio.

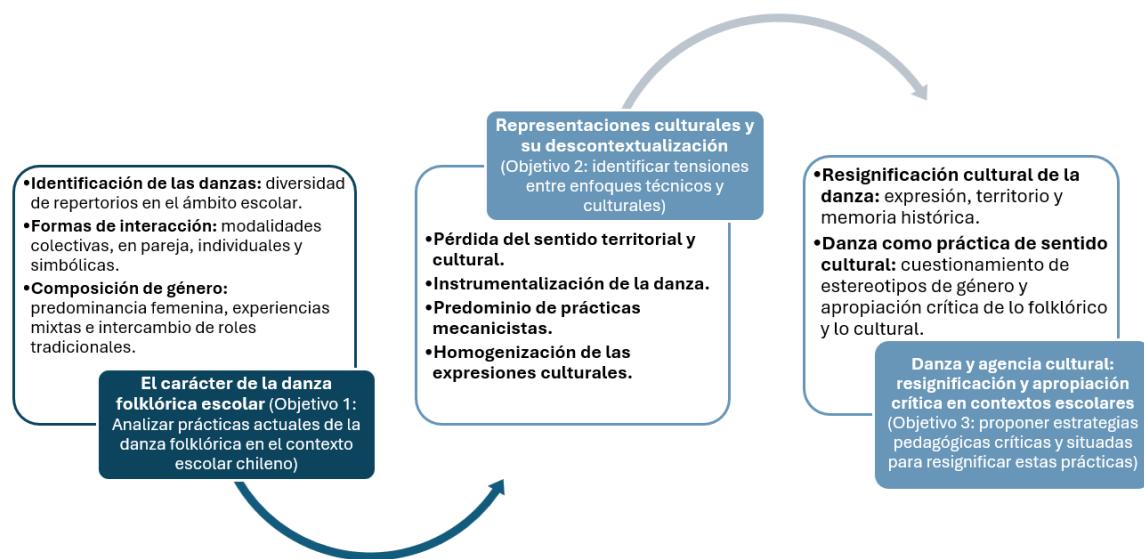


Imagen 1 Resultados

En un primer momento, la categoría “El carácter de la danza folklórica escolar” (3.1) presenta los resultados descriptivos propios del análisis de contenido, a través de tres subcategorías claramente delimitadas: la “identificación de las danzas”, que evidencia la diversidad de repertorios presentes en el ámbito escolar; las “formas de interacción”, que distinguen modalidades colectivas, en pareja, individuales y simbólicas; y la “composición de género”, que visibiliza tanto la predominancia femenina como la presencia de experiencias mixtas e, incluso, el intercambio de roles tradicionales.

Sobre esta base descriptiva se desarrollan dos categorías de carácter interpretativo, emergente del análisis temático. La primera, “Representaciones culturales y su descontextualización” (3.2), muestra cómo las prácticas escolares pueden vaciarse de su sentido pedagógico y cultural, y se despliega en cuatro subcategorías que emergen de los registros: “la pérdida del sentido territorial y cultural”, “la instrumentalización de la danza”, “el predominio de prácticas mecanicistas” y “la homogenización de las expresiones culturales”.

Finalmente, la categoría “Danza y agencia cultural: resignificación y apropiación crítica en contextos escolares” (3.3) evidencia el potencial de estas prácticas para fomentar aprendizajes culturales y críticos. Sus subcategorías son “resignificación cultural de la danza: expresión, territorio y memoria histórica”, que conecta la motricidad con narrativas colectivas, y “danza como práctica de sentido cultural”, que abre espacios para cuestionar estereotipos de género y promover una apropiación crítica de lo cultural, lo folklórico y la danza.

3.1. El carácter de la danza folklórica escolar

La danza folklórica en el contexto escolar chileno conecta expresiones artísticas tradicionales con prácticas educativas, articulando significados culturales, históricos y territoriales que fortalecen la identidad comunitaria. Esta categoría presenta la caracterización descriptiva del corpus en tres subcategorías: identificación de las danzas, formas de interacción y composición de género. Según Vitanzi (2015), promueve la resignificación del patrimonio y el diálogo entre pasado y presente. Sus subcategorías destacan su relevancia pedagógica: identificación, que refleja la diversidad cultural; formas de interacción, que abarcan dinámicas grupales, individuales y simbólicas; y composición de género, que explora tensiones y transformaciones en los roles tradicionales.

Su identificación: En el contexto escolar, las danzas folklóricas más representativas reflejan una rica diversidad cultural, siendo la Cueca (Imagen 2) la danza principal con 39 menciones. Esta danza nacional chilena aparece en múltiples variantes como la Cueca Porteña, la Cueca Brava y la Cueca Nortina, adaptadas para destacar las particularidades culturales y geográficas del país, y dictaminada como danza nacional por decreto de ley.



Imagen 2 Cueca

Las danzas con raíz en la cultura Rapa Nui, con 10 menciones, aporta un carácter simbólico y profundamente identitario, conectando a las comunidades escolares con la riqueza cultural de lo que también se denomina Isla de Pascua. Danzas como Hoko y, de proyección folklórica, como la Fantasía Rapa Nui reflejan la conexión de esta tradición con la naturaleza y la espiritualidad. En tercer lugar, se encuentra el Caporal, con 9 menciones. Esta danza, originaria de Bolivia, combina movimientos vigorosos y energéticos, representando el mestizaje cultural y enriqueciendo el repertorio de las escuelas con su estilo dinámico y alegre. El Rin, con 7 menciones, destaca como una opción popular en celebraciones escolares y la capacidad de integrar dinámicas grupales.

Con 5 menciones, la Diablada y el Chocolate comparten protagonismo. La primera, con raíces andinas, incorpora teatralidad y simbolismo, mientras que el Chocolate, ligado a contextos festivos en Chiloé, se asocia frecuentemente con juegos y celebraciones infantiles. La Polka y la Chacarera, con 4 menciones cada una, amplían el panorama cultural. La Polka, de origen europeo, se adapta al folklore escolar con su carácter vivaz, mientras que la Chacarera, una danza argentina, resalta el intercambio cultural en las fronteras del cono sur. Finalmente, la Cumbia, con 3 menciones, aporta su carácter alegre y festivo como símbolo de la identidad latinoamericana, y la Zamba, también con 3 menciones, se incorpora con su tono solemne y emocional, enriqueciendo las expresiones dancísticas escolares.



Imagen 3 Danzas Latinoamericanas

Sus formas de interacción: La danza colectiva representa la mayor proporción de las expresiones observadas (61%). Se caracteriza por la participación sincronizada o libre de múltiples niñas y niños en un grupo. En Chile, este tipo de danza es habitual en contextos festivos, rituales culturales o actividades recreativas. Además, las danza en pareja, ya sea interdependiente y suelta, equivale a un 26.45%. Estas constituyen la segunda categoría más representativa. Este tipo incluye dos subtipos: Interdependiente, donde las parejas mantienen un vínculo físico o rítmico continuo.

Suelta, en la que los bailarines no tienen contacto directo, pero sincronizan sus movimientos según un patrón rítmico o estilístico. Ambas modalidades reflejan dinámicas relacionales que oscilan entre la autonomía individual y el vínculo compartido. En menor medida, la danza individual (2.48%) ocupa un lugar reducido en la distribución, destacando como una forma de expresión personal. En este tipo de práctica, un individuo explora el movimiento de manera autónoma, a menudo con un enfoque en la creatividad o la representación de emociones internas. Aunque menos frecuente, su presencia añade diversidad a las formas de expresión dancística.

Resulta interesante la presencia de lo que denominaremos danzas simbólicas o representativas (10.33%), que reúnen aquellas expresiones que trascienden lo estético para incorporar significados culturales, históricos o mitológicos. Estas danzas suelen involucrar teatralidad y narrativas que destacan la identidad cultural de una comunidad o grupo específico, con elementos ceremoniales o de proyección artística. Por consecuencia, la prevalencia de la dimensión colectiva en las expresiones dancísticas, lo que subraya la importancia de las prácticas grupales en la construcción de identidad y pertenencia comunitaria. Al mismo tiempo, la presencia de danzas en pareja e individuales refleja la riqueza y diversidad de las dinámicas humanas representadas a través del movimiento, mientras que las danzas simbólicas aportan un vínculo entre el arte y la tradición cultural.

Su composición de género: La distribución de género en las danzas escolares refleja una diversidad significativa, tanto en la participación como en las dinámicas creativas. En la mayoría de los casos, las mujeres predominan, participando en una proporción mayoritaria que incluye 108 de las 294 participaciones totales (36.73%). Este dato evidencia su fuerte presencia en estas expresiones culturales. Las danzas mixtas, aquellas en las que hombres y mujeres participan por igual, también tienen una representación destacada, con 80 unidades de análisis (27.21%), subrayando el carácter inclusivo y colaborativo en que se han orientado estas actividades en el ámbito escolar. En menor medida, se observaron 15 ocasiones (5.10%) en las que los hombres tuvieron una participación predominante, lo que sugiere que ciertos estilos de danza o contextos específicos podrían favorecer una mayor representación masculina. Además, en 30 casos (10.20%), las mujeres superaron en número a los hombres.

Resulta particularmente interesante la presencia de 7 danzas (2.38%) en las que se intercambiaron los roles de género tradicionales, con hombres representando roles femeninos y mujeres interpretando roles masculinos. Estas prácticas reflejan una oportunidad para cuestionar y ampliar las concepciones tradicionales de género a través del arte. La composición de género también pone en evidencia tensiones entre las tradiciones originales y sus adaptaciones escolares. Algunas danzas, como la Polka o la Chacarera, mantienen estructuras tradicionales de parejas mixtas, pero en otras, como las creaciones coreográficas de la danza Caporales en que emerge la presencia femenina tomando el rol tradicional masculino (Santana, 2022), destacando un posible replanteamiento contemporáneo de roles de género que, sin embargo, no siempre es acompañado por reflexiones críticas en el aula. Con esta caracterización del repertorio, las modalidades de interacción y la composición de género, se dispone la base para abordar las tensiones entre enfoques técnicos y culturales, desarrolladas en la siguiente categoría.

3.2. Representaciones culturales y su descontextualización

Esta categoría analiza cómo las danzas folklóricas en el ámbito escolar pierden su sentido pedagógico al priorizar elementos técnicos sobre sus raíces culturales y territoriales. Este fenómeno se evidencia en prácticas que despojan a las danzas de su significado histórico, transformándolas en espectáculos visuales sin contexto (Carbone & Miranda, 2017; Peña & Vicente, 2019). Tal descontextualización reduce el potencial de estas expresiones para conectar a las comunidades escolares con su patrimonio cultural, limitando oportunidades para reflexionar críticamente sobre su valor simbólico y educativo. Esta categoría interpreta las tensiones identificadas y se organiza en cuatro subcategorías: pérdida del sentido territorial y cultural, instrumentalización de la danza, predominio de prácticas mecanicistas y homogeneización de las expresiones culturales.

La pérdida del sentido territorial y cultural: En muchas de las danzas analizadas, como la Rapa Nui o la Cueca, se observa una marcada tendencia a priorizar la estética y la técnica sobre la comprensión de su contexto original. Por ejemplo, la Rapa Nui, aunque representada con

indumentaria tradicional, suele carecer de una introducción narrativa que explique su significado cultural y espiritual, transformándola en un espectáculo desprovisto de profundidad simbólica. De manera similar, la Cueca, es frecuentemente reducida a su coreografía básica, omitiendo elementos narrativos que podrían enriquecer la experiencia de aprendizaje, como sus vínculos con la historia campesina chilena o su evolución urbana en la Cueca Brava.

La instrumentalización de la danza: Un aspecto crítico es la instrumentalización de estas manifestaciones culturales, empleándolas principalmente como herramientas decorativas en actos escolares o efemérides. Este enfoque limita la riqueza educativa de las danzas, relegándolas a una función funcionalista. Un ejemplo claro es la representación de la Diablada (Imagen 3), que, pese a incorporar elementos teatrales y vestimenta elaborada en las presentaciones, no incluye reflexiones sobre su origen festivo-religioso, su origen andino, ni sobre los significados rituales y míticos que la sostienen. Asimismo, se observa una utilización limitada al espectáculo visual, dejando de lado su potencial para fomentar la reflexión crítica sobre su relevancia histórica o su evolución en el tiempo.



Imagen 4 Diablada

Predominio de prácticas mecanicistas: Se evidencia un enfoque centrado en la memorización y reproducción de movimientos, sin profundizar en la dimensión histórica ni en el significado cultural de las danzas. Por ejemplo, en la enseñanza de la Cueca de Destreza o el Rin, se priorizan los patrones coreográficos predefinidos, dejando fuera el análisis de su contexto de origen y las narrativas que enriquecen su valor simbólico. Este enfoque mecánico refuerza la percepción de la danza como un acto puramente técnico, despojándola de su capacidad para conectar a los estudiantes con su patrimonio cultural y su entorno socioterritorial.

Homogeneización de las expresiones culturales: La fusión de estilos sin criterio cultural es una constante en prácticas como las Creaciones Coreográficas, que combinan elementos de distintas tradiciones sin una justificación histórica o cultural clara. Esto genera representaciones híbridas que desdibujan los límites entre las manifestaciones culturales, perdiendo la autenticidad que caracteriza a cada una de ellas. Asimismo, la estandarización de la indumentaria es otro fenómeno recurrente. Vestuarios de regiones como Rapa Nui o Chiloé, muy lejanos culturalmente al lugar de realización de este Encuentro Folklórico Escolar, son adaptados para satisfacer criterios estéticos genéricos y muchas veces alejados de su autenticidad, lo que diluye su especificidad cultural y refuerza una visión homogenizadora de las manifestaciones culturales locales. Este tipo de prácticas reducen la danza a una expresión descontextualizada y superficial, carente de profundidad educativa, invisibilizando su diversidad cultural. La homogenización de las expresiones culturales y la instrumentalización de la danza como recurso decorativo son ejemplos clave de este problema. Estas dinámicas refuerzan un enfoque funcionalista que desvincula la danza de su capacidad para promover aprendizajes significativos y situados (Larrinaga, 2007). Ante esto, resulta urgente rescatar el sentido cultural de estas manifestaciones, integrando narrativas históricas y territoriales que fomenten una pedagogía crítica y transformadora en el ámbito escolar (Contreras & Rannau, 2023).

Las tensiones descritas abren la necesidad de resignificar pedagógicamente las prácticas; a ello se dedica la siguiente categoría, donde se formulan propuestas situadas.

3.3. Danza y agencia cultural: resignificación y apropiación crítica en contextos escolares

La danza folklórica, como manifestación cultural, tiene el potencial de convertirse en un vehículo para la construcción de sentido crítico y la promoción de la agencia cultural en las comunidades escolares. Este enfoque implica trascender la reproducción técnica de los movimientos para incorporar prácticas que fomenten la reflexión sobre las raíces históricas, territoriales y sociales de las expresiones dancísticas. Basándose en el análisis de registros audiovisuales y en la literatura crítica sobre pedagogía de la danza (Libuy & Lührs, 2012; González, 2023), esta categoría presenta propuestas pedagógicas críticas y situadas para resignificar la danza en contextos escolares, articuladas en dos subcategorías: resignificación cultural de la danza: expresión, territorio y memoria histórica y danza como práctica de sentido cultural.

Resignificación cultural de la danza: expresión, territorio y memoria histórica: La danza folklórica puede resignificarse al conectar la motricidad con su contexto histórico y territorial. Propuestas como la incorporación de narrativas territoriales y memorias colectivas en las actividades escolares buscan resignificar estas prácticas, transformándolas en espacios de aprendizaje cultural y crítico (Waman, 2006; MINEDUC, 2022). La falta de contextualización histórica y territorial de danzas como la Rapa Nui o la Cueca reduce su potencial educativo a un espectáculo visual. Reintegrar sus raíces culturales puede fomentar un aprendizaje situado, donde las comunidades escolares reconozcan y valoren la diversidad cultural que las rodea, articulando experiencias contemporáneas con narrativas históricas olvidadas (Rannau & Contreras, 2020).

Danza como práctica de sentido cultural: Las dinámicas observadas en los registros audiovisuales muestran oportunidades para transformar las danzas folklóricas escolares en dinamizadores del aprendizaje mediado por la cultura. La representación de roles intercambiados en coreografías como los Caporales (Imagen 5) ilustra cómo la danza puede abordar las tensiones de género y cuestionar narrativas patriarcales (Carrasco & Rannau, 2025).



Imagen 5 Caporales

La danza puede ser utilizada como un espacio integrador que trascienda el movimiento técnico para visibilizar y resignificar su sentido cultural. Las prácticas educativas que incorporan reflexiones sobre el contexto histórico, territorial y social de las danzas, junto con análisis crítico de roles de género en las coreografías. Estas iniciativas construyen un puente entre las tradiciones culturales y la convivencia democrática en las comunidades escolares (Santana, 2022; González, 2023; Rannau, 2023). El verdadero potencial educativo radica en enriquecer estas representaciones con prácticas que conecten los movimientos con su sentido cultural y territorial. Por ejemplo, integrar discusiones sobre el origen histórico y los significados simbólicos de estas danzas permite a los estudiantes comprender y valorar su sentido cultural (Rannau-Garrido y Contreras-Olivares, 2024). Asimismo, traer en valor las danzas infantiles populares que también se han configurado como parte del

folklore (Imagen 6). Como tal, se fomenta una apropiación crítica y participativa de la danza, promoviendo la creatividad, el pensamiento crítico y el sentido de pertenencia en el estudiantado (Arbillaga et al., 2018; Libuy & Lührs, 2012).



Imagen 6 Danzas y rondas populares

Estos hallazgos se alinean con investigaciones internacionales que destacan el potencial de las artes para promover la reflexión crítica y la construcción de identidad cultural (Baker et al., 2022; Matos-Duarte et al., 2020). En este sentido, el uso de enfoques interdisciplinarios y participativos, inclusive transdisciplinarios, podría potenciar la capacidad de la danza folklórica para desafiar narrativas hegemónicas y fomentar una ciudadanía crítica en contextos escolares (Rannau, 2020, 2024).

La articulación entre el análisis de contenido y el análisis temático permitió, primero, organizar sistemáticamente los registros visuales y, posteriormente, interpretar sus significados culturales y pedagógicos en torno a las danzas folklóricas. Los resultados evidencian la predominancia de prácticas mecánicas que descontextualizan las danzas escolares. Sin embargo, también identifican oportunidades significativas para resignificar estas expresiones como prácticas culturales vivas, promoviendo aprendizajes situados y la agencia cultural en las comunidades escolares.

En conjunto, los resultados permiten (1) caracterizar las prácticas actuales en el ámbito escolar (Objetivo 1), (2) reconocer las tensiones entre enfoques técnicos y culturales (Objetivo 2) y (3) proponer estrategias pedagógicas críticas y situadas para su resignificación (Objetivo 3), asegurando coherencia entre propósitos, resultados e implicancias educativas.

4. CONCLUSIONES

El presente estudio ofrece una revisión crítica sobre las pedagogías de la danza folklórica en Chile, analizando cómo estas prácticas, enmarcadas dentro de la Educación Física escolar, pueden resignificarse para conectar la motricidad con su raíz cultural, histórica y territorial. Por tanto, se realza la idea de orientar la enseñanza de la danza folklórica con enfoque transdisciplinario desde la historia, la motricidad y la cultura.

El estudio ofrece una revisión crítica sobre las pedagogías de la danza folklórica en Chile, mostrando cómo estas prácticas, enmarcadas dentro de la Educación Física escolar, se desarrollan bajo una tensión permanente entre expresiones culturales vivas y enfoques mecanicistas. Los hallazgos más significativos indican la prevalencia de prácticas que priorizan la técnica y la memorización por sobre la reflexión cultural y territorial, lo que refuerza dinámicas descontextualizadas y limita el potencial educativo de la danza. Sin embargo, la incorporación de repertorios como el Caporal y la Cueca en sus múltiples variantes evidencia un potencial aún no explotado para conectar las tradiciones con las experiencias contemporáneas del estudiantado.

Los resultados permiten reconocer cómo el énfasis técnico tiende a vaciar de sentido pedagógico y cultural a estas prácticas, debilitando su vínculo con los territorios y con la memoria histórica. Este hallazgo muestra la necesidad de orientar la enseñanza de la danza folklórica con un enfoque

transdisciplinar, integrando la historia, la motricidad y la cultura. En este marco, la recuperación del sentido cultural y territorial de las danzas exige desplazar las miradas puramente estéticas o funcionales hacia propuestas que valoren las narrativas que sustentan su riqueza simbólica.

El principal aporte de este estudio es destacar la capacidad de la danza folklórica para transformarse en una herramienta pedagógica integral que conecta la expresión con la memoria histórica y los territorios. Se proponen estrategias pedagógicas críticas como la resignificación de la Cueca y los Caporales, integrando reflexiones sobre género y territorialidad; la incorporación de narrativas históricas, audiovisuales y participativas que permitan a los estudiantes vincular su identidad local con estas expresiones; y la adopción de metodologías críticas y decoloniales que cuestionen la hegemonía cultural y promuevan la pluralidad de tradiciones. Estas estrategias buscan trascender la reproducción técnica para abordar de manera crítica las historias dancísticas desde una óptica situada y reflexiva.

Aunque este estudio se centra en el contexto chileno, sus hallazgos podrían compararse con prácticas similares en otros países del Sur Global. Una limitación significativa es la exclusividad del análisis audiovisual, que deja fuera las perspectivas subjetivas de estudiantes y docentes. Futuras investigaciones podrían integrar entrevistas y encuestas para enriquecer el análisis. Además, se recomienda desarrollar currículos experimentales que incorporen la danza folklórica como una práctica crítica y decolonial.

Como proyecciones, se destaca la necesidad de diseñar currículos que integren perspectivas locales y decoloniales, articulando las historias de la danza con las vivencias contemporáneas del estudiantado. Esto podría lograrse mediante metodologías participativas que incluyan el análisis crítico de roles de género, narrativas históricas y dinámicas culturales en las expresiones dancísticas escolares. Asimismo, se propone profundizar en la construcción de pedagogías de la danza que combinen oralidad, motricidad y textualidad como archivos vivos del pasado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almonacid-Fierro, A., Merellano-Navarro, E., Feu, S., Vizuete, M. y Orellana, R. (2019). Qualitative perspective in the construction of didactic content knowledge in Physical Education teachers. *Retos*, (45), 459-488. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68840>
- Arbillaga, L., Elisondo, R. y Melgar, F. (2018). Espacios que proyectan hacia nuevos horizontes. La danza como puente entre la creatividad y lo cotidiano. *Estudios sobre Arte Actual*, (6), 21-33.
- Armas, M. (2021). El acto escolar conmemorativo como ritual y mecanismo nacionalizador: una mirada desde el profesorado de educación infantil y primaria en Argentina. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 40(3), 323-338.
- Banks, M. (2014). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Ediciones Morata
- Baker, G., Kindon, S., & Beausoleil, E. (2022). Danced movement in human geographic research: A methodological discussion. *Geography Compass*, 16(8). <https://doi.org/10.1111/gec3.12653>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carbone, V y Miranda, R. (2017). *Taller de Danzas folclóricas argentinas. Anais do 35º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul (SEURS)*. Universidade Federal da Integração Latino-Americana.
- Carrasco, C., y Rannau, J.P. (2025). Identidad de género en las danzas folklóricas escolares: significados del profesorado de educación física. *Retos*, 65, 1169-1183. <https://doi.org/10.47197/retos.v65.111404>
- Contreras, A. y Rannau, J. (2024). Educación Física y Transformación Social. Aproximación conceptual desde una experiencia de formación inicial docente. *Educación Física y Ciencia*, 26(3), e304. <https://doi.org/10.24215/23142561e304>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.

- De Souza-Martins, M., Montoya-Rodríguez, M., Malaver-Suarez, M., & Murcia-Sánchez, J. (2023). Etnomotricidad en la Pedagogía Infantil: una revisión sobre propuestas lúdico-pedagógicas. *Estudios pedagógicos*, 49(especial), 207-226. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000300207>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 2(96), 35-53.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- González, I. (2023). En torno a los estudios culturales y a los estudios de danza en/desde América Latina. *Kamchatka. Revista de Análisis Cultural*, 21, 607-635. <https://doi.org/10.7203/KAM.21.24313>
- Guamán, R., Puyol, J. y Sarmiento, J.C. (2018). La debilidad del docente de educación física. *Revista Observatorio del Deporte*, 4(2), 24-35.
- Guarato, R. (2022). The burden of the history of (and in) dance: Consequences of coloniality and de-coloniality for historiographies of the souths of the "global south." *Revista Brasileira de Estudos em Dança*, 1(1), 108-137.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Larrinaga, J. (2007). Folklore y educación: hacia una nueva metodología. *Jentilbaratz*, (9), 361-374. <https://core.ac.uk/download/pdf/11502247.pdf>
- Libuy, L. y Lührs, O. (2012). Danza interacción como agente re-ligante ser humano-naturaleza: propuestas desde una educación escolar transformadora. *Estudios Pedagógicos*, 38, 191-210. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400011>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Loyola, M. y Cádiz, O. (2014). *50 danzas tradicionales y populares en Chile*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Matos-Duarte, M., Smith, E. y Muñoz, A. (2020). Folk dances: a way to learn and educate from the sociocultural perspective. *Retos*, 38, 739-744. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73725>
- Mattsson, T., & Lundvall, S. (2013). The position of dance in physical education. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.837044>
- MINEDUC (2021). Estándares de la profesión docente. Carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud. Educación básica/media. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas (CPEIP), Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2022). *Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes 2023-2025. Educación Física y Salud*. Ministerio de Educación, Chile.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412995658>
- Pastor, R. y Morales, A. (2021). Didáctica de la danza tradicional para la escuela: revisión bibliográfica. *Retos*, 41, 57-67. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82280>
- Penalva, R., Arnau, A. y Romero, F. (2023). Danzas tradicionales en España. Estudio bibliométrico basado en buscadores de alto impacto. *Retos*, 51, 18-31. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100338>
- Peña, V. y Vicente, G. (2019). Danza en educación infantil: opinión de los docentes. *Retos*, 36, 239-244. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.69716>
- Poblete Valderrama, F., Linzmayer Gutiérrez, L., Pérez Gallardo, J. (Eds.). (2018). *Formación Inicial Docente en Educación Física: Historia, Ensayos y Proposiciones*. (1ºera ed.). Editorial Nueva Mirada Ediciones, Chile.
- Poblete-Valderrama, F. (Ed.). (2020). *Formación Inicial Docente en Educación Física: Reflexiones para el futuro profesorado*. (1ºera Ed.). Editorial Nueva Mirada Ediciones, Chile.
- Poblete-Valderrama, F. (Ed.). (2024). *Formación Inicial Docente en Educación Física: itinerario formativo a través de prácticas pedagógicas*. (1ºera Ed.). Ediciones UCSC. Concepción, Chile.
- Rannau, J.P. (2020). Educación Física en Chile: hacia una transdisciplinariedad desde el currículum y la colaboración pedagógica. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-17. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240210>
- Rannau, J.P. (2023). *Educación Física para una Ciudadanía Activa y Democrática*. RIL.
- Rannau, J. (2024). Significados del profesorado de Educación Física sobre la Formación Ciudadana. *Retos*, 54, 456-465. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.102602>

Rannau-Garrido, J.P., & Contreras-Olivares, M. (2024). Sobre la didáctica de las danzas folklóricas en el contexto escolar chileno: Aproximaciones desde una experiencia de aprendizaje servicio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(51), 32-50. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.2101>

Reyno, A. (2010). Objectives and contents of the activities of motor expression, according to the opinion of Physical Education teachers in Chile. *Retos*, (18), 56-59. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i18.34653>

Rovegno, I. & Gregg, M. (2007). Using folk dance and geography to teach interdisciplinary, multicultural subject matter: school-based study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 205-223. <https://doi.org/10.1080/17408980701610151>

Santana, P. (2022). Macha Caporal: Bridging gaps, embodying resistance. *Debats. Journal on Culture, Power and Society*, 7, 87-102. <https://doi.org/10.28939/iam.debats-136-1.5>

Toro, S. (2021). Juego y motricidad, ludanzando en el existir. En S. Toro y J. Vega, *Manifestaciones de la motricidad humana: Brotes desde el sur*. Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile.

Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315421056>

Vitanzi, M.I. (2015) Danza folklórica y popular en la educación común y obligatoria. En Ministerio de Educación de la Nación (Argentina), *Cuadernos de Educación Artística. Danza*. (pp.71-88).

Vexler, Y. A., Merzel, A., Li, R. Z., & Walter, M. (2024). Breaking silos: The effectiveness of a knowledge integration approach for dance curricula. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2024.2365309>

Waman, C. (2006). Etnomotricidad y danzas autóctonas en el Kollasuyu. *Pensamiento Educativo*, 38(1), 202-217.

Yáñez, C. (2021). Traditional Culture and Folklore Science: Two Approaches in the Discursive Construction of the Cultural Field of Folklore in Chile. *FOLKLORISTIKA Journal of the Serbian Folklore Association*, VI(2), 61-87. <https://doi.org/10.18485/folk.2021.6.2.4>

Recibido: 01/08/2025; Aprobado: 13/09/2025; Publicado: 30/09/2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional