



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

**Volumen 3, Número 2
Abril-Junio 2026**

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 2
abril-junio 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 2, abril-junio 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 abril 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 2, 2026, abril-junio

DOI: <https://doi.org/10.71112/d9fc3s69>

**LA DANZA COMO RE-EXISTENCIA EN EL AULA: MEDIACIÓN PEDAGÓGICA DEL
HECHO FOLCLÓRICO**

**DANCE AS RE-EXISTENCE IN THE CLASSROOM: PEDAGOGICAL MEDIATION OF
THE FOLKLORIC FACT**

Mauricio Calle Cometa

Colombia

La danza como re-existencia en el aula: mediación pedagógica del hecho folclórico

Dance as Re-existence in the Classroom: Pedagogical Mediation of the Folkloric Fact

Mauricio Calle Cometa^{a,*}

mauriciocalledanza@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-1107-4790>

* Autor de correspondencia: mauriciocalledanza@gmail.com, ^aUniversidad de Panamá, Colombia

RESUMEN

El presente artículo analiza la enseñanza de la danza folclórica en el aula desde la categoría de re-existencia, entendida como un proceso pedagógico que articula vivencia, resignificación y construcción conceptual del hecho folclórico. Desde un enfoque crítico-decolonial, se examina cómo la globalización, la colonialidad y la homologación cultural inciden en la desvinculación de los estudiantes respecto de sus raíces culturales y en la subordinación de los saberes empíricos frente a los académicos. Metodológicamente, el texto articula reflexión teórica y análisis cualitativo a partir de entrevistas, talleres de intercambio de saberes, conversatorios y ponencias con docentes y portadores de tradición, en diálogo con la investigación sobre preservación y transmisión de la danza folklórica en Cundinamarca. Se concluye que la danza, más allá de la coreografía, constituye una mediación pedagógica para la formación identitaria, la memoria cultural y la conciencia histórica.

Palabras clave: re-existencia; educación en danza; hecho folclórico; pedagogía; identidad cultural.

ABSTRACT

This article examines the teaching of folk dance in the classroom through the concept of re-existence, understood as a pedagogical process that links lived experience, resignification, and conceptual construction of the folkloric fact. From a critical decolonial perspective, it explores how globalization, coloniality, and cultural homogenization contribute to students' disconnection from their cultural roots and to the subordination of empirical knowledge in relation to academic knowledge. Methodologically, the paper combines theoretical reflection and qualitative analysis based on interviews, knowledge-exchange workshops, conversations, and academic talks with teachers and tradition bearers, in dialogue with research on the preservation and transmission of folk dance in Cundinamarca. It concludes that dance, beyond choreography, constitutes a pedagogical mediation for identity formation, cultural memory, and historical awareness.

Keywords: re-existence; dance education; folkloric fact; pedagogy; cultural identity.

Recibido: 17 marzo 2026 | Aceptado: 5 abril 2026 | Publicado: 6 abril 2026

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la danza folclórica en el ámbito escolar ha estado históricamente atravesada por una tensión estructural entre la reproducción técnica y la comprensión cultural del movimiento. En numerosos contextos educativos, la práctica dancística se ha reducido a la ejecución de secuencias coreográficas desprovistas de su espesor simbólico, desconectando el gesto corporal de su raíz histórica, territorial y comunitaria. Cuando se limita a la copia de patrones motrices, la práctica pedagógica vacía de contenido al hecho folclórico y lo convierte

en una forma escénica desarticulada de su contexto social y cultural. Esta reducción no es neutra, sino que responde a lógicas de colonialidad del saber (Dussel, 1994; Escobar et al., 2001), en las cuales ciertos conocimientos —particularmente aquellos sistematizados académicamente— adquieren legitimidad, mientras que otros —como los saberes empíricos transmitidos por portadores culturales— son subordinados o invisibilizados. En contextos contemporáneos atravesados por la globalización y la fluidez cultural (Bauman, 2004), estas dinámicas se intensifican, reproduciendo jerarquías epistemológicas que han sido ampliamente cuestionadas desde perspectivas decoloniales en educación (Hardman, 2024; MacGill, 2023).

En contraste, cuando se reconoce que el cuerpo porta memoria, historia y pertenencia, la danza adquiere un sentido formativo ampliado, capaz de articular experiencia, reflexión y construcción de identidad (Abadía Morales, 1983; García Amilburu, 2002; Carr, 2023). En este marco, la categoría de hecho folclórico, desarrollada por Abadía Morales (1983), permite comprender la danza no como una forma aislada, sino como una manifestación compleja en la que confluyen dimensiones coreográficas, musicales, sociales, rituales y demosóficas. Esta perspectiva implica reconocer que el movimiento corporal no constituye un fin en sí mismo, sino un medio de expresión de un sistema cultural más amplio, inscrito en prácticas de vida, relaciones comunitarias y cosmovisiones específicas, en coherencia con enfoques contemporáneos que reconocen la danza como parte del patrimonio cultural inmaterial y como práctica viva en constante recreación (Carr, 2023; Erlie & Bakka, 2017).

Desde esta comprensión, la noción de re-existencia, propuesta por Albán Achinte (2006, 2015), adquiere centralidad analítica. Re-existir no significa únicamente resistir las imposiciones culturales hegemónicas, sino recrear la vida desde matrices propias de sentido, afirmando la dignidad cultural y la continuidad de los saberes comunitarios (Albán Achinte, 2006, 2015; Maldonado-Torres, 2017). Trasladada al ámbito educativo, esta categoría permite pensar la enseñanza de la danza como un proceso activo de resignificación, en el cual el aula deja de ser

un espacio de reproducción para convertirse en un escenario de reconstrucción cultural. En esta línea, la pedagogía de la danza no se reduce a la conservación museística del folclor, sino que se orienta hacia su actualización crítica, en diálogo con las transformaciones contemporáneas y las realidades de los estudiantes.

Este enfoque dialoga con investigaciones recientes que reconocen que las prácticas dancísticas contribuyen al fortalecimiento de la identidad cultural, la cohesión social y el aprendizaje situado (Charitonidis, 2016; Filippidou, 2022; Liu et al., 2024; Tomescu et al., 2023). Sin embargo, estas potencialidades se ven limitadas cuando la enseñanza permanece anclada en modelos técnicos descontextualizados o cuando la danza es relegada a espacios extracurriculares o meramente festivos, sin reconocimiento de su valor epistemológico y formativo.

En este sentido, la pedagogía crítica de Freire (1984) aporta un principio fundamental: la vivencia precede a la conceptualización. En el campo de la danza, esto implica que la comprensión del hecho folclórico no puede construirse exclusivamente desde la explicación teórica, sino que debe emerger de la experiencia corporal situada, que posteriormente se nombra, se problematiza y se conceptualiza. La experiencia no sustituye el concepto, sino que le otorga arraigo, sentido y pertinencia cultural.

A su vez, desde una lectura pedagógica de Foucault (1992), se hace necesario cuestionar los regímenes de verdad que han configurado la enseñanza artística, particularmente la jerarquización entre saber empírico y saber académico. Esta tensión no solo incide en la forma en que se enseña la danza, sino también en la legitimación de los conocimientos culturales dentro de la escuela (Castañeda-Peña & Méndez-Rivera, 2022; Hardman, 2024; MacGill, 2023; Moss, 2023). En múltiples contextos, el saber académico es reconocido como el único criterio válido de enseñanza, mientras que los conocimientos construidos en la experiencia comunitaria —transmitidos por portadores culturales— son

considerados informales o insuficientes. Como advierten estudios recientes, esta jerarquización debilita los procesos de transmisión intergeneracional y pone en riesgo la continuidad del patrimonio cultural (Castañeda-Peña & Méndez-Rivera, 2022; Hardman, 2024; MacGill, 2023).

En el caso de la danza folclórica en Cundinamarca, esta problemática se expresa en la distancia entre la experiencia viva de los maestros empíricos y la formalización curricular de las instituciones educativas, generando una fragmentación entre la vivencia cultural y su enseñanza escolar. Frente a ello, investigaciones como *Preservación y transmisión de la danza folclórica en Cundinamarca: aportes de formadores empíricos y académicos* evidencian que la autenticidad cultural no depende de la repetición mecánica de repertorios, sino del diálogo entre saberes, del vínculo con los portadores y del sentido que la práctica adquiere en la formación de los sujetos.

En consecuencia, el presente artículo propone que la danza debe abordarse en el aula como mediación pedagógica del hecho folclórico, entendida como una articulación entre cuerpo, contexto, memoria y concepto. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la danza no solo transmite técnicas, sino que posibilita procesos de reconocimiento identitario, construcción de sentido y formación de una conciencia histórica.

A partir de lo anterior, el problema central de investigación se formula en los siguientes términos: ¿cómo puede la enseñanza de la danza folclórica en el aula constituirse en una experiencia de re-existencia que articule vivencia corporal y construcción conceptual del hecho folclórico, superando la dicotomía entre saber empírico y académico en un contexto de colonialidad cultural?

METODOLOGÍA

El presente artículo se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter reflexivo-interpretativo, en diálogo con una perspectiva fenomenológico-narrativa, orientada a comprender los sentidos, tensiones y configuraciones pedagógicas que emergen en la enseñanza de la danza folclórica como práctica de re-existencia. Esta aproximación se articula al estudio Preservación y transmisión de la danza folklórica en Cundinamarca: aportes de formadores empíricos y académicos, el cual aborda la relación entre saberes, prácticas culturales y procesos formativos en contextos educativos.

La apuesta metodológica no se orientó a la cuantificación de variables, sino a la comprensión situada del fenómeno, privilegiando la interpretación de experiencias, discursos y prácticas construidas por los actores implicados en la enseñanza de la danza. En este sentido, el estudio se fundamenta en una epistemología que reconoce el valor del conocimiento encarnado y la producción colectiva de saber, en coherencia con los enfoques decoloniales que cuestionan la jerarquización tradicional del conocimiento (De Lissovoy, 2010).

Desde el punto de vista empírico, los hallazgos se nutren de un proceso sostenido de investigación y diálogo desarrollado entre 2021 y 2025 en escenarios académicos y comunitarios, particularmente en el marco de los Congresos Folklore.Net (2021–2025) y la Convención Sumercé Folklore (2024–2025). En estos espacios se consolidaron los siguientes dispositivos de producción de información:

- Más de 100 entrevistas semiestructuradas a docentes empíricos y académicos vinculados a la enseñanza de la danza folclórica.
- 40 talleres de intercambio de saberes, orientados al diálogo entre portadores culturales y formadores institucionales.
- 10 conversatorios pedagógicos, centrados en la reflexión crítica sobre didáctica, patrimonio y formación cultural.

- 40 ponencias académicas, que permitieron contrastar perspectivas teóricas y experiencias investigativas en el campo.

Estos escenarios no fueron asumidos como instancias accesorias, sino como dispositivos de construcción colectiva de conocimiento, en los que fue posible contrastar experiencias, validar interpretaciones, identificar patrones recurrentes y consensuar hipótesis de trabajo en torno a la enseñanza de la danza como re-existencia. En particular, dichos espacios permitieron evidenciar la complementariedad entre saberes empíricos y académicos, así como problematizar las tensiones derivadas de la colonialidad del saber en el ámbito educativo.

El proceso analítico se estructuró en tres niveles interrelacionados:

Nivel conceptual: orientado a la revisión y articulación de categorías teóricas clave, tales como hecho folclórico (Abadía Morales), re-existencia (Albán), colonialidad/decolonización (Dussel, Escobar), saber empírico vs. saber académico (Foucault, en clave pedagógica) y la relación vivencia–conceptualización (Freire). Este nivel permitió construir el marco interpretativo desde el cual se analizan las prácticas pedagógicas.

Nivel contextual: enfocado en el análisis de las transformaciones contemporáneas que inciden en la enseñanza de la danza, particularmente los efectos de la globalización, la urbanización y la digitalización sobre las prácticas culturales y la relación de las nuevas generaciones con su patrimonio. Este nivel permitió comprender las condiciones en las que se produce la descontextualización del hecho folclórico.

Nivel pedagógico: centrado en la identificación de estrategias didácticas, convergencias y tensiones entre saberes, así como en la caracterización de la danza como mediación pedagógica. En este nivel se analizaron las prácticas de aula, los discursos docentes y las dinámicas de transmisión cultural, con especial énfasis en la articulación entre vivencia y conceptualización.

La triangulación entre fuentes documentales, relatos de los participantes y registros de los espacios de intercambio permitió construir una interpretación robusta, sustentada tanto en evidencia empírica como en literatura especializada. Este proceso no buscó la generalización estadística, sino la validez interpretativa, entendida como la coherencia entre los datos, las categorías teóricas y los hallazgos construidos.

Desde esta perspectiva, los resultados presentados no pretenden clausurar el debate, sino aportar una lectura fundamentada de la danza como dispositivo pedagógico de vivencia, conceptualización y re-existencia, reconociendo su potencial para transformar las prácticas educativas y contribuir a la formación de sujetos culturalmente situados.

RESULTADOS

El análisis evidenció que la incorporación de la categoría de re-existencia en la enseñanza de la danza transforma sustancialmente la práctica pedagógica, desplazándola de un enfoque centrado en la reproducción técnica hacia una experiencia de construcción cultural situada. En este sentido, la re-existencia opera en el aula como un principio pedagógico que reconfigura el sentido de la enseñanza, al vincular el aprendizaje con la memoria, el territorio y la experiencia vivida.

En primer lugar, se identificó que la vivencia corporal constituye el eje estructurante del aprendizaje significativo. Los relatos obtenidos en entrevistas, talleres y conversatorios coinciden en que los estudiantes logran una mayor apropiación del hecho folclórico cuando el proceso pedagógico inicia desde la experiencia: el movimiento, la música, la interacción colectiva, la oralidad y la relación con el territorio. En coherencia con Freire (1984), esta vivencia no se limita a la ejecución motriz, sino que se configura como una forma de lectura del mundo, a partir de la cual se posibilita la construcción conceptual. En esta línea, la práctica corporal adquiere un carácter formativo al articular hacer, sentir y comprender, favoreciendo

procesos de identidad, desarrollo socioemocional y habilidades relacionales (Carr, 2023; Daryanti et al., 2025; Heredia-Carroza et al., 2025; Narikbayeva et al., 2025; Morris et al., 2023).

En segundo lugar, se evidenció que la comprensión del hecho folclórico en su integralidad (Abadía Morales, 1983) permite superar la fragmentación tradicional en la enseñanza de la danza. Cuando el proceso educativo incorpora dimensiones como la historia, el contexto territorial, la función social, la oralidad y los usos culturales de la danza, los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de la práctica dancística, trascendiendo la memorización de secuencias coreográficas. En este sentido, la danza deja de ser una destreza escénica aislada para constituirse en una experiencia cultural compleja, situada en un entramado de significados.

En tercer lugar, los procesos desarrollados mediante entrevistas, talleres de intercambio de saberes, conversatorios y ponencias —particularmente en escenarios como la Convención Sumerché Folklore (2024–2025) y los Congresos Folklore.Net (2021–2025)— permitieron consensuar que la relación entre saber empírico y saber académico no es de oposición, sino de complementariedad. Los docentes empíricos aportan un conocimiento encarnado, construido desde la experiencia, la tradición oral y la participación comunitaria, privilegiando la vivencia del acontecimiento cultural. Por su parte, los docentes con formación académica ofrecen herramientas de sistematización, diseño didáctico y análisis curricular. Lejos de excluirse, ambos enfoques se potencian mutuamente cuando se articulan en función de la comprensión y preservación del hecho folclórico, configurando un diálogo de saberes que cuestiona las jerarquías tradicionales del conocimiento.

En cuarto lugar, se constató que la descontextualización constituye uno de los principales riesgos pedagógicos en la enseñanza escolar de la danza. Cuando se privilegia la precisión formal de la coreografía sin abordar sus sentidos históricos, rituales y comunitarios, la

danza se reduce a una forma estética vaciada de significado. Este hallazgo converge con investigaciones que advierten sobre los efectos de la estetización superficial, la digitalización acrítica y la apropiación desanclada del patrimonio cultural (Erlie & Bakka, 2017; Pautz, 2018; Xia et al., 2024; Intawong et al., 2025). En este sentido, la descontextualización no solo empobrece el aprendizaje, sino que reproduce lógicas de colonialidad al desvincular las expresiones culturales de sus matrices de origen.

Finalmente, los resultados muestran que la articulación entre vivencia y conceptualización permite la construcción de conocimiento significativo. La evidencia indica que la experiencia no reemplaza el concepto, pero sí le otorga arraigo, sentido y pertinencia cultural. Los estudiantes no solo ejecutan la danza, sino que logran interpretarla, analizarla y resignificarla, desarrollando así una conciencia histórica, cultural y crítica. En esta lógica, el aula se configura como un espacio donde se nombra, se problematiza y se reconstruye el sentido del hecho folclórico, siempre que la mediación pedagógica articule cuerpo, experiencia, reflexión y diálogo.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que la enseñanza de la danza desde la re-existencia posibilita:

- (i) la apropiación sensible del gesto cultural,
- (ii) la comprensión integral del hecho folclórico,
- (iii) la legitimación del diálogo entre saberes, y
- (iv) la construcción de conocimiento situado con sentido identitario.

Tabla 1*Modelo pedagógico de re-existencia para la enseñanza de la danza folclórica en el aula.*

Dimensión	Propósito pedagógico	Mediaciones didácticas	Resultados esperados
Vivencia corporal	Partir del cuerpo como primer espacio de conocimiento.	Exploración motriz, imitación situada, observación de portadores.	Apropiación sensible y reconocimiento del gesto cultural.
Contextualización cultural	Comprender origen, función y sentido de la danza.	Relatos, archivos, música, oralidad, cartografías del territorio.	Lectura histórica y social del hecho folclórico.
Diálogo de saberes	Articular saber empírico y saber académico.	Talleres, conversatorios, entrevistas, coenseñanza.	Reconocimiento mutuo y legitimación de conocimientos.
Conceptualización crítica	Nombrar y problematizar lo vivido.	Escritura reflexiva, discusión guiada, categorías analíticas	Construcción conceptual del hecho folclórico.
Proyección comunitaria	Vincular escuela y comunidad.	Muestras comentadas, encuentros intergeneracionales, investigación escolar.	Fortalecimiento identitario y transmisión cultural

DISCUSIÓN

Los hallazgos permiten sostener que la danza folclórica, cuando se enseña desde la re-existencia, no solo transforma la práctica pedagógica, sino que reconfigura el lugar epistemológico que la escuela ha asignado históricamente a las expresiones culturales. En este sentido, no se trata únicamente de incorporar una actividad artística al currículo, sino de reconocer una forma de conocimiento que interpela las relaciones entre cuerpo, cultura y poder. Esta lectura converge con Foucault (1992), para quien los regímenes de verdad determinan qué saberes circulan como legítimos y cuáles permanecen subordinados; en el

campo educativo, esta lógica se traduce en la marginalización de los saberes empíricos frente a los saberes institucionalmente certificados (Castañeda-Peña & Méndez-Rivera, 2022).

En ampliación del documento base, los encuentros desarrollados —entrevistas, talleres de intercambio de saberes, conversatorios y ponencias— permitieron consensuar que la re-existencia no solo resiste la homogenización cultural, sino que genera procesos activos de reconstrucción identitaria (Albán Achinte, 2006, 2015; Maldonado-Torres, 2017). En estos espacios se conjeturó reiteradamente que la enseñanza de la danza no puede reducirse a la transmisión de formas, sino que debe propiciar la reactivación de sentidos culturales que permitan a los sujetos reconocerse en su historia y en su territorio.

En este marco, la relación entre saber empírico y saber académico se redefine no como oposición, sino como complementariedad. Tal como se evidenció en los encuentros, el saber empírico —encarnado en los portadores culturales— aporta memoria corporal, comprensión contextual y criterios éticos de fidelidad al hecho cultural. Por su parte, el saber académico contribuye con herramientas de sistematización, análisis crítico y diseño pedagógico. Esta articulación responde a lo que, desde una perspectiva decolonial, puede entenderse como una superación de la subordinación epistemológica, permitiendo que múltiples formas de conocimiento coexistan y dialoguen en el aula, cuestionando los modelos de racionalidad única y las formas de dominación cultural (Marcuse, 1968).

Esta interpretación encuentra sustento en el documento *La danza como re-existencia*, donde se plantea que la re-existencia implica no solo la persistencia cultural, sino la recreación de la vida desde condiciones de dignidad, en un contexto atravesado por la globalización, la homogenización y la colonialidad.

En esta línea, la danza no es únicamente representación, sino vivencia activa de un acervo cultural, en la que el cuerpo se convierte en mediador entre memoria y presente.

A su vez, los hallazgos permiten profundizar en la comprensión del hecho folclórico (Abadía Morales, 1983) como una unidad compleja que no puede ser fragmentada sin perder su sentido. Tal como se advierte en el documento base, el hecho folclórico no surge para la escena, sino que es una expresión integral de la vida comunitaria, donde confluyen prácticas sociales, musicales, rituales y simbólicas.

En este sentido, la tendencia a reducir la danza a estructuras coreográficas implica un proceso de vaciamiento que reproduce lógicas de colonialidad, al descontextualizar la práctica cultural de su matriz originaria.

Desde esta perspectiva, la discusión dialoga con estudios recientes que advierten sobre los riesgos de la estetización superficial del patrimonio cultural. Carr (2023), Erlie y Bakka (2017) y Pautz (2018) coinciden en que la salvaguardia del patrimonio inmaterial no puede limitarse a su documentación o escenificación, sino que requiere sostener sus prácticas vivas. De igual forma, investigaciones contemporáneas (Xia et al., 2024; Intawong et al., 2025) subrayan que la enseñanza de la danza en contextos digitales exige integrar oralidad, contexto y mediación pedagógica para evitar la disociación entre movimiento y significado.

En el plano pedagógico, la discusión amplía la noción de vivencia en clave freireana. La vivencia no equivale a espontaneidad sin mediación, sino a una experiencia situada que articula cuerpo, historia y contexto, y que posteriormente puede traducirse en lenguaje, análisis y concepto. En coherencia con Freire (1984), la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, lo que implica que la conceptualización del hecho folclórico adquiere profundidad cuando emerge de la experiencia reflexionada. De ahí que los participantes en los encuentros coincidieran en que los estudiantes comprenden mejor la danza cuando pueden vivirla, escucharla, contextualizarla y problematizarla.

Desde una perspectiva decolonial, estos hallazgos permiten cuestionar la persistencia de marcos eurocéntricos que históricamente han deslegitimado los saberes culturales locales.

Autores como De Lissovoy (2010), Hardman (2024) y MacGill (2023) sostienen que una pedagogía decolonial implica disputar las jerarquías epistemológicas que invisibilizan otros modos de conocer. En el caso analizado, esto supone reconocer que el folclor no es un vestigio del pasado, sino un campo dinámico de producción cultural, en el que las comunidades recrean constantemente sus formas de vida.

En relación con la globalización y la digitalización, la discusión muestra que estos procesos no deben ser abordados únicamente como amenazas, sino también como posibilidades. En los talleres y ponencias se reconoció que las tecnologías pueden facilitar la documentación, circulación y acceso al patrimonio cultural. No obstante, se consensuó que su uso pedagógico debe estar subordinado a criterios de contextualización y sentido cultural, evitando que la tecnología sustituya la relación directa con los portadores y las comunidades.

Por otra parte, el intercambio con docentes y portadores permitió identificar el potencial de la danza como práctica de proyección comunitaria. Cuando la escuela establece vínculos con el entorno, la danza deja de ser un contenido aislado para convertirse en un dispositivo de memoria compartida. Esta dimensión coincide con enfoques contemporáneos de educación patrimonial que entienden la formación cultural como un ejercicio de ciudadanía cultural (Heredía-Carroza et al., 2025; Cortés-Vázquez et al., 2025).

En síntesis, la discusión confirma que la re-existencia constituye una categoría pedagógica y política de alto valor analítico, en tanto permite comprender la danza como mediación entre vivencia, conocimiento y transformación cultural. No se limita a explicar la persistencia de una práctica, sino que ilumina la manera en que esta puede reconfigurarse en el aula como experiencia de dignificación, identidad y construcción de sentido.

En consecuencia, la escuela no debería ser un espacio de neutralización del folclor, sino un escenario donde el hecho folclórico se vivencie, se interrogue y se conceptualice en su

densidad histórica, estética y política, articulando saberes, cuerpos y territorios en un proceso continuo de re-existencia.

Tabla 2

Articulación con el modelo pedagógico.

Dimensión	Propósito	Mediación	Resultado
Vivencia corporal	Experiencia	Práctica situada	Apropiación cultural
Contextualización	Comprensión	Relatos y memoria	Identidad
Diálogo de saberes	Integración	Talleres y entrevistas	Reconocimiento mutuo
Conceptualización	Reflexión	Escritura crítica	Comprensión profunda

CONCLUSIONES

La reflexión desarrollada permite afirmar que la danza folclórica, cuando se orienta desde la re-existencia, supera de manera decisiva el tratamiento reduccionista que la concibe como repertorio técnico o recurso ornamental del currículo. En su lugar, emerge como una mediación pedagógica integral, capaz de articular experiencia corporal, memoria cultural, diálogo de saberes y construcción conceptual del hecho folclórico. En este sentido, la danza deja de ser un contenido complementario para constituirse en un dispositivo epistemológico y formativo, desde el cual se problematizan las relaciones entre cultura, conocimiento y poder en el ámbito escolar.

Asimismo, se concluye que la complementariedad entre saberes empíricos y académicos constituye una condición estructural para la preservación, transmisión y resignificación del patrimonio cultural inmaterial en la escuela. Los hallazgos derivados de entrevistas, talleres de intercambio de saberes, conversatorios y ponencias permiten sostener que dicha relación no puede seguir siendo comprendida bajo lógicas jerárquicas, sino como un campo de articulación en el que convergen formas diferenciadas de producir conocimiento. En

este marco, el saber empírico no representa una etapa previa o inferior al saber académico, sino una forma legítima de conocimiento encarnado que aporta sentido, contexto y autenticidad a los procesos pedagógicos.

De igual manera, el estudio reafirma que la vivencia corporal no se opone a la conceptualización, sino que constituye su fundamento pedagógico. En coherencia con la perspectiva freireana, la comprensión del hecho folclórico se potencia cuando el aprendizaje emerge de la experiencia situada y posteriormente se traduce en lenguaje, análisis y reflexión crítica. Esta articulación permite que los estudiantes no solo reproduzcan formas, sino que construyan significados, interpreten prácticas culturales y desarrollen una relación consciente con su entorno social y simbólico.

En el plano teórico, los resultados permiten consolidar la categoría de re-existencia como eje articulador entre pedagogía y decolonialidad, en tanto posibilita comprender la enseñanza de la danza como un proceso de recreación cultural en condiciones de dignidad. Desde esta perspectiva, enseñar danza implica no solo transmitir conocimientos, sino contribuir a la transformación de las relaciones de poder que históricamente han subordinado los saberes locales, resignificando el aula como un espacio de legitimación cultural.

En consecuencia, se concluye que enseñar danza como re-existencia implica asumir una responsabilidad formativa, ética y política: contribuir a que la escuela se configure como un escenario de reconocimiento de la diversidad cultural, de valoración de las raíces locales y de formación de sujetos capaces de interpretar críticamente su herencia cultural sin convertirla en un objeto estático o folclorizado. En este sentido, la educación en danza puede constituirse en un campo estratégico para la construcción de ciudadanía cultural y para el fortalecimiento de procesos identitarios en contextos contemporáneos atravesados por la globalización y la homogenización simbólica.

Finalmente, el estudio abre líneas de proyección investigativa orientadas a profundizar en:

- (i) el diseño de currículos de danza desde enfoques decoloniales,
- (ii) la sistematización de experiencias pedagógicas basadas en diálogo de saberes, y
- (iii) el análisis del impacto de la mediación tecnológica en la transmisión del patrimonio dancístico.

De este modo, se reafirma que la danza, entendida desde la re-existencia, no solo preserva la memoria cultural, sino que produce conocimiento, construye identidad y proyecta posibilidades de transformación educativa y social, en coherencia con enfoques contemporáneos que reconocen la educación en danza como campo estratégico para el desarrollo sostenible y la preservación cultural (Huang et al., 2025).

Declaración de conflicto de interés

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Mauricio Calle Cometa: conceptualización, investigación, análisis formal, metodología, administración del proyecto, validación, visualización, redacción del borrador original y revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizó herramientas de inteligencia artificial como apoyo en la organización, revisión de estilo y estructuración editorial del manuscrito. Estas herramientas no sustituyeron el proceso intelectual ni la elaboración analítica propia del autor.

REFERENCIAS

- Abadía Morales, G. (1983). *Compendio general de folklore colombiano* (4.^a ed.). Biblioteca Banco Popular.
- Albán Achinte, A. (2006). Pedagogías de la re-existencia. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales* (pp. 93–120). Abya-Yala.
- Albán Achinte, A. (2015). *Pedagogías de la re-existencia*. (conferencia / documento institucional, Universidad del Cauca).
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Castañeda-Peña, H., & Méndez-Rivera, P. (2022). Engaging in decolonial pedagogizations in teacher education. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 804–821.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a12>
- Carr, J. (2023). The tangible and intangible: Dance and the safeguarding of intangible cultural heritage. *Dance Research*, 41(1), 66–78. <https://doi.org/10.3366/drs.2023.0390>
- Charitonidis, C. (2016). Cultural identity in dance. *Congress on Research in Dance Proceedings*, 35–41. <https://doi.org/10.1017/cor.2016.10>
- Cortés-Vázquez, M., Chavarría-Ortíz, C., Berraquero-Díaz, D., & Heredia-Carroza, J. (2025). Didactics with art: A systematic review. *Heritage*, 8(6), Article XXXX
<https://doi.org/10.3390/heritage8060223>
- Daryanti, F., Mustika, I. W., Rahayuningtyas, W., & Mustofa, H. (2025). Traditional dance education and learning. *Journal of Curriculum Studies Research*, 7(2), 140–154.
<https://doi.org/10.46303/jcsr.2025.15>
- De Lissovoy, N. (2010). Decolonial pedagogy and ethics. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(3), 279–293. <https://doi.org/10.1080/01596301003786886>
- Dussel, E. (1994). 1492: El encubrimiento del otro. *Plural*.

- Erlieu, T., & Bakka, E. (2017). Museums and dance heritage. *Santander Art and Culture Law Review*, 3(2), 135–156. <https://doi.org/10.4467/2450050XSNR.17.026.8427>
- Escobar, A., Álvarez, S., & Dagnino, E. (2001). *Política cultural y movimientos sociales*. Taurus.
- Filippidou, E. (2022). Dance and acculturation. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 9(4), 139–155. <https://doi.org/10.29333/ejecs/1316>
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- García Amilburu, M. (2002). *Antropología de la educación*. Síntesis.
- Hardman, J. (2024). Decolonising pedagogy in higher education. *Journal of Education*, 94. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i94a09>
- Heredia-Carroza, J., Díaz-Reyes, L., Agheorghiesei, D.-T., & Stoica, R. (2025). Cultural heritage in education. *Heritage*, 8(1). <https://doi.org/10.3390/heritage8010020>
- Huang, R., Zhang, L., & Li, Y. (2025). Dance education and sustainability. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2025.2524151>
- Intawong, K., Worrigin, P., Khanchai, S., & Puritat, K. (2025). Metaverse pedagogy for heritage. *Education Sciences*, 15(6), 736. <https://doi.org/10.3390/educsci15060736>
- Liu, W., Xue, H., & Wang, Z. Y. (2024). Dance education and cultural identity. *Frontiers in Psychology*, 15, 1493457. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1493457>
- MacGill, B. (2023). Decolonising art education. *International Journal of Art & Design Education*, 42(4), 720–733. <https://doi.org/10.1111/jade.12479>
- Maldonado-Torres, N. (2017). El arte como territorio de re-existencia: Una aproximación decolonial. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, (8), 26–28. <http://iberoamericasocial.com/arte-territorio-re-existencia-una-aproximacion-decolonial>
- Marcuse, H. (1968). *El hombre unidimensional*. Joaquín Mortiz.

Morris, P., Mills, J. P., Hope, E., & Foulsham, T. (2023). Dance and development. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 33, 202–215.

<https://doi.org/10.1016/j.jbmt.2022.09.016>

Moss, M. (2023). Creative arts pedagogy. *International Journal of Art Therapy*, 28(4), 170–178.

<https://doi.org/10.1080/26907240.2023.2190718>

Narikbayeva, L., Klyshbayev, T., Kalimullin, D., & Mochalov, D. (2025). Dance and social skills.

Acta Psychologica, 253, 104736. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104736>

Pautz, C. R. (2018). Dance and intellectual property. *International Journal of Cultural Property*,

25(2), 179–201. <https://doi.org/10.1017/S0940739118000115>

Tomescu, G., Stănescu, M. I., Manos, M., Dina, L., & Aivaz, K. A. (2023). Dance and learning strategies. *Children*, 10(6), 1039. <https://doi.org/10.3390/children10061039>

Xia, J., Yuizono, T., Wang, T.-Y., & Kim, E. (2024). Cultural heritage education. *Education*

Sciences, 14(3), 325. <https://doi.org/10.3390/educsci14030325>