

Acta de examen por tribunal

MONTEVIDEO

Materia: OSEMP SEMINARIO PRÁCTICAS CORPORALES

No admite examen aprobado sin nota

Período: 202203 - MONTEVIDEO - Ordinario**Fecha evaluación:** 29/04/2022**Hora:** 14:00**Corrección de fecha:****Tribunal:** DOGLIOTTI MORO PAOLA, PASTORINO RODRÍGUEZ ISABEL, RUEGGER OTERMIN MARIA CECILIA**Tipo de inscripción:** CURRICULAR - ESTUDIANTES CON CURSO APROBADO

Estudiante	Nombre	Curso	Nota	Literal	Fecha
1 5132291 - 0	ELIZONDO VESPA, THALIA MARIQUENA	6 - 09/11/2021	9	nueve	29/04/2022
2 5004368 - 4	PEREIRA GIMENENZ, CARLOS MARTIN	6 - 09/11/2021	9	nueve	29/04/2022
3 5064267 - 6	SILVA RAMOS, CONSTANZA	6 - 09/11/2021	9	nueve	29/04/2022

Tot. Gral.	Presentados	No presentados	Aprobados	No aprobados	Otros
3	3	0	3	0	-----

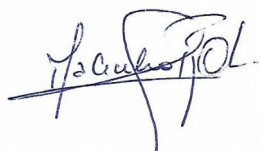
Reglamentados	No reglamentados	Libres
3	0	0



Prof. Adj. Paola Dogliotti



Prof. Adj. Isabel



Prof. Adj. Cecilia Ruegger

Escala de notas:

Mínimo: 0; Máximo: 12; Umbral aprob.: 5

(*) El estudiante está en más de un acta

Universidad de la República
Instituto Superior de Educación Física
Licenciatura en Educación Física
Tesina

**CONFIGURACIONES DE LA DANZA DENTRO DEL
CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN
EDUCACIÓN FÍSICA EN EL INSTITUTO SUPERIOR DE
EDUCACIÓN FÍSICA EN MONTEVIDEO, URUGUAY**

Thalía ELIZONDO, C.I. 5.132.291-0

elizondothalia09@gmail.com

Carlos PEREIRA C.I. 5.004.368-4

carlosrep20@gmail.com

Constanza SILVA

C.I.5.064.267-6

constisilva@gmail.com

Tutora: Dra. Paola DOGLIOTTI

Línea de Investigación

“Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum”

Montevideo, abril, 2022

Resumen

La presente investigación analiza las configuraciones de la danza como campo de saber dentro de la formación del licenciado en educación física en el Instituto Superior de Educación Física en Montevideo, Uruguay. Se toma como punto de partida el ingreso novedoso en el Plan de Estudio 2017, de las unidades curriculares Técnicas Corporales I y Técnicas Corporales II/Danza, vinculadas a la danza académica (moderna y contemporánea). Se aborda a la danza, no sólo en relación con la educación física y las prácticas corporales, sino que se abordan las configuraciones dentro del campo académico en el marco de la educación física, sus distanciamientos y aproximaciones con el campo profesional.

El estudio de la investigación es exploratorio debido a los escasos antecedentes específicos sobre esta temática. El abordaje metodológico empleado es a partir de tres instrumentos de recolección de información: análisis de documentos, observación participante y técnica de entrevista.

En primer lugar, se indaga y analiza los sentidos de la enseñanza de la danza en el Instituto Superior de Educación Física, respecto a esto, las principales consideraciones del análisis son: el sentido histórico de la danza folklórica en el proceso curricular de la formación de profesores y licenciados en educación física, esto ligado a la tradición de la asignatura Ritmo y Danza y su vínculo con el campo profesional del sistema educativo de primaria y el sentido actual que refiere a la mayor presencia de la danza académica (moderna y contemporánea) en el currículum de la Licenciatura en Educación Física. En segundo lugar, se indaga y analiza las concepciones que le otorgan las docentes a cargo de su enseñanza en el marco académico en el Instituto Superior de Educación Física. En este sentido se identifican dos corrientes y perspectivas de la danza en el currículum, estas son: danza folklórica y de tradición popular, abordada en la asignatura Ritmo y Danza y danza académica, abordada en las asignaturas Técnicas Corporales I y Técnicas Corporales II/Danza. En tercer lugar, se identifica y analiza los saberes y contenidos que conforman a la danza como práctica corporal en la formación del licenciado en educación física. Identificando que su configuración como práctica corporal es debido al abordaje de los contenidos seleccionados y su relación con la mirada sobre el cuerpo que las docentes a cargo de su enseñanza presentan.

Palabras clave: Danza folklórica, danza académica, prácticas corporales, educación física.

ÍNDICE

1.INTRODUCCION	3
1.1 Presentación	3
1.2 Fundamentación y antecedentes	4
1.3 Problema de investigación, objetivos y preguntas	7
1.3.1 Problema de investigación	7
1.3.2 Objetivos y preguntas	7
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1 Contextualización y conceptualización de la danza académica: breve recorrido histórico occidental y sus principales precursores	9
2.1.1 Breve recorrido de la danza moderna y contemporánea en Uruguay	11
2.2 Contextualización y conceptualización de la danza folklórica y de tradición popular en occidente y sus principales momentos y recorrido histórico en Uruguay	13
2.3 Danza y su conceptualización como práctica corporal dentro de la educación física	18
3. ABORDAJE METODOLÓGICO	21
4. ANÁLISIS	24
4.1 Sentidos de la enseñanza de la danza en el Instituto Superior de Educación Física	24
4.2 Concepciones, corrientes y perspectivas sobre danza en el currículum del Instituto Superior de Educación Física	34
4.3 Saberes y contenidos que conforman a la danza como práctica corporal en la formación del licenciado en educación física	43
6. CONSIDERACIONES FINALES	52
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

1.INTRODUCCION

1.1 Presentación

La presente tesina pretende realizar un análisis sobre el lugar y los sentidos de la danza en el currículum de la formación de licenciados en educación física, en el marco del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales de la Licenciatura en Educación Física (LEF) en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) en Uruguay. Pretendemos realizar un nuevo aporte desde nuestro campo de conocimiento, el cual se encuentra dentro de la línea de investigación “Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum”. Entendemos pertinente realizar el estudio en torno a la danza, sus configuraciones y discursos, y cómo se abordan sus saberes específicos a lo largo de la formación de licenciados en EF, examinando el currículum prescripto y en acción que contiene esta disciplina. Para esto, realizamos entrevistas a las docentes a cargo de la enseñanza de la danza para profundizar en los discursos que las atraviesan dentro del ISEF.

Por otra parte, realizamos observaciones participantes, desde nuestro rol de estudiantes en las clases prácticas de la unidad curricular Técnicas corporales II/Danza, lo que nos permite experimentar el currículum vivido. En relación con lo previamente expuesto, la investigación se justifica, en primer lugar, por la escasez de investigaciones específicas sobre este tema, debido a esto, comprendemos que la danza ha sido escasamente tomada como objeto de indagación dentro de la formación de este campo profesional y académico, que es la educación física.

A su vez, consideramos de gran relevancia para el campo¹ de la educación física y para la formación del licenciado en educación física, realizar un análisis del currículum e indagar en la especificidad y el lugar que ocupa la danza como saber dentro de este campo, tomando en consideración que la danza, ha adquirido mayor presencia en cuanto a la diversidad de danzas que se introducen en el Plan de Estudio 2017.

¹ La noción de “campo”, fue desarrollada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, son espacios de posiciones estructuradas, donde se producen relaciones de fuerza. Todo campo implica una lucha de objetos en juego e intereses específicos, así como personas dispuestas a jugar el juego, dotadas con los “habitus” (sistemas de disposiciones adquiridas) que implican el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes del juego.

1.2 Fundamentación y antecedentes

El presente trabajo se fundamenta en la escasez de investigaciones que versan sobre la danza dentro del currículum de la Licenciatura en Educación Física, más precisamente sobre el actual Plan de Estudio 2017. A su vez, nos motiva la temática de danza, debido a que transitamos por las diversas unidades curriculares que la abordan, estas son, Ritmo y Danza, Técnicas Corporales I y Técnicas Corporales II/Danza.

Consideramos que es de gran aporte realizar esta investigación para poder dar cuenta sobre los sentidos que configuran a la danza dentro del campo de saber de la educación física.

Como punto de partida para el transcurso de la investigación nos planteamos preguntas guías: ¿cuáles son los sentidos que se le dan a la danza dentro del campo de saber de la educación física? ¿desde qué posicionamientos/perspectivas teóricas se aborda la enseñanza de la danza en las diferentes unidades curriculares?

Por otra parte, la búsqueda de antecedentes de esta investigación se realizó en base a dos líneas: la primera contextualiza a la danza en la educación y su relación con la educación física y una segunda línea, que aborda los antecedentes en relación a la problematización del concepto de prácticas corporales y danza.

Respecto a la primera línea, como antecedente nacional destacamos la producción académica de Valle Lisboa (2016), “La experiencia educativa de danza de las y los jóvenes en un Bachillerato de Arte y Expresión”. Esta aborda la potencia de la danza en la educación y la posibilidad de que el sujeto conozca su cuerpo, tome conciencia del movimiento en la vida cotidiana, constituyéndose en una experiencia artística que intensifica la relación con el sujeto mismo. Además, se entiende y concibe la importancia de la danza para la formación de la persona en cuanto a su experiencia corporal y artística, que produce ciertos modos de estar en el mundo, modos de conocimiento y cuidado. Este trabajo académico aporta a nuestro problema de investigación en varios aspectos, en los modos de comprender la enseñanza de la danza, como práctica corporal, su aproximación a la danza como un lenguaje performativo y el abordaje del cuerpo que no se limita a ser receptor, sino que produce formas de ser y estar en el mundo.

Dentro del mismo eje, destacamos la investigación de De Polsi (2019), “Presente pero ausente: la construcción y la desconstrucción del saber danza en el marco de la Educación Física”. En esta, la autora presenta diversas preocupaciones en torno a los saberes de la educación física y cómo estos afectan a la enseñanza, siendo el eje central la danza como un saber que se presenta en los diferentes programas del sistema educativo.

También expone un breve recorrido de la danza dentro del currículum del ISEF y cuestiona el lugar e importancia que ha tomado en el discurso y en la práctica. Esta investigación es de gran relevancia para nuestro trabajo debido a los cuestionamientos que presenta sobre la danza como un saber en construcción desde y de la educación física.

Por último, destacamos el estudio realizado por Campomar (2016), “Las prácticas corporales expresivas en la formación del profesorado en Educación Física”. Esta autora plantea las siguientes interrogantes; ¿Cuáles han sido las relaciones que se construyeron entre expresión corporal y la formación del profesorado? ¿Cuál es su valor? ¿Expresión corporal o prácticas corporales expresivas en la clase de Educación Física? A partir de estas, observa como la educación física desde sus comienzos ha formado parte y ha sido constituyente de los sistemas escolares, estructurando modelos educativos y prácticas corporales: higienistas, militares, gimnásticas, psicomotrices y deportivas. La educación física ha producido conocimientos alrededor de los siguientes aspectos; cuerpo en movimiento, materia, trabajo y modelación, pero poco se ha investigado sobre cuerpo artístico, creador y creativo. Nos resulta interesante articular esta investigación con nuestro análisis, ya que es necesario poner en discusión las maneras de entender y concebir los discursos en torno al cuerpo y a la educación física, desde posturas biologicistas, dualistas, platónicas- cartesianas, que visiblemente dominan las prácticas. Campomar reflexiona y propone que las transformaciones se tienen que dar en la formación de los profesores, generando la apertura a nuevas perspectivas subjetivas y relaciones de cuerpo/movimiento y pensamiento, cuerpo/movimiento y lenguaje, cuerpo/movimiento y sensibilidad, mediante prácticas corporales producidas por diversos grupos sociales en acuerdo con sus historias de vida y sus contextos.

En relación con la segunda línea de antecedentes, relativa a la problematización del concepto de las prácticas corporales y la danza, destacamos la investigación regional de Escudero (2015), “La educación del cuerpo: la danza como práctica corporal”. Indaga sobre el significado de educar al cuerpo, tomándolo como objeto de la enseñanza, partiendo de reconocer la posición constitutiva de prácticas corporales. A su vez, presenta cómo debemos tomar a la danza para que esté incluida dentro del conjunto de prácticas corporales, siendo este el punto principal de articulación con nuestra investigación, ya que le da lugar en su conjunto al cuerpo, tomándolo como objeto de elaboración reflexiva que se constituye en el orden simbólico y no como un instrumento de trabajo.

Escudero (2013), aporta a su vez el artículo “Cuerpo y danza: Una articulación desde la educación corporal”, en el que plantea dos interrogantes; qué lugar ocupa el

cuerpo, el pensamiento sobre el cuerpo en la práctica y las teorías de la danza, y cómo se debe de pensar y proponer a la danza como un contenido de la educación corporal. La autora realiza un breve recorrido por la historia de la danza, desde el surgimiento de la danza académica/escénica en Occidente, en el siglo XVII, danza moderna en el siglo XX y danza contemporánea a finales del siglo XX. Plantea que la constitución del objeto académico y artístico (de la danza académica/escénica) tiene la función de ser operativo e instrumental, e impone una microfísica de cuerpos dóciles y útiles, considerándolos como un medio expresivo de la danza. Cuerpos que se encuentran inmersos en dispositivos disciplinarios y bajo técnicas de perfeccionamiento, ordenamiento espacial y temporal de las acciones. La danza moderna emerge en siglo XX, como oposición a la danza clásica, con la necesidad de introducir la expresión y la subjetividad, sin embargo, continúa con la lógica de cuerpos instrumentales y naturales. Realizamos esta selección debido a que comparte varios puntos coyunturales vinculados con nuestra investigación, fundamentalmente presenta una nueva perspectiva analítica en cuanto a cómo pensar la danza ya no como arte, ya no como movimiento, sino como una práctica en torno a la relación sobre cuerpo/lenguaje y una nueva visión de la técnica. Escudero reconoce que la danza como práctica corporal se configura por un conjunto de acciones y de discursos que emergen como resultados históricos y políticos. Tanto el cuerpo como el sujeto se construyen en las prácticas simbólicas, a partir de su inclusión en el orden simbólico a través de la palabra, se da un entramado de sistemas de relaciones de significación y de prácticas significantes.

Dentro de este eje, destacamos el estudio de Mora (2010), “El cuerpo en la danza desde la antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal”. Esta investigación es realizada en el marco de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata. Esta analiza las distintas maneras de concebir la danza y el cuerpo en movimiento, permitiendo establecer comparaciones entre ellas, manteniendo en todo momento instancias de análisis desde una perspectiva relacional, siendo sus principales comparaciones: cuerpo y movimiento vinculados a las experiencias de los estudiantes, construcciones de los cuerpos desde diferentes maneras y modalidades que se dan en diferentes contextos de aprendizaje y las destrezas y los modos de expresión planteados en cada formación en danza. Tomaremos este antecedente para indagar y analizar a la danza dentro de las prácticas corporales, es decir, cuáles son los saberes que la conforman como tal.

1.3 Problema de investigación, objetivos y preguntas

1.3.1 Problema de investigación

Debido al ingreso novedoso de las unidades curriculares Técnicas Corporales I y Técnicas Corporales II/Danza, relacionadas con la danza académica en el actual plan de estudio 2017 de la Licenciatura Educación Física, consideramos realizar la investigación en torno a las configuraciones de la danza, en el marco del currículum en la formación de licenciados en educación física en el Instituto Superior de Educación Física en Montevideo, Uruguay. Abordando a la danza, no sólo en relación con la educación física y las prácticas corporales, sino que también pretendemos dar cuenta de cuáles han sido sus configuraciones dentro del campo académico en el marco de la educación física, sus distanciamientos y aproximaciones con el campo profesional.

Para dar respuesta a las factibles configuraciones de la danza, proponemos identificar y analizar los sentidos de la enseñanza de la danza y su relación con el campo profesional y académico en la educación física, en segundo lugar, nos planteamos indagar y analizar las diversas concepciones de la danza que le otorgan las docentes a cargo de la enseñanza en ISEF, a la inclusión de esta disciplina en el currículum, por último, nos proponemos identificar y analizar los saberes que conforman a la danza como práctica corporal a ser enseñada en la formación del licenciado en educación física.

1.3.2 Objetivos y preguntas

Objetivo general

- Determinar las configuraciones de la danza dentro del currículum en la formación de licenciados en educación física y específicamente dentro del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales en el Instituto Superior de Educación Física en Montevideo, Uruguay.

¿Qué configuraciones sobre la danza son enseñadas en la formación del licenciado en educación física?

Objetivos específicos

- Identificar y analizar los sentidos de la enseñanza de la danza para su inclusión en el currículum y su relación con el campo profesional y académico de la educación física.

¿Para qué y por qué se enseña danza en la formación de licenciados en educación física?

¿Qué sentidos se le da a la danza en el Plan de Estudio 2017 de la Licenciatura de Educación Física y específicamente en el Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, donde se encuentran las unidades curriculares específicas sobre danza?

¿Cómo se relaciona la enseñanza de la danza con el campo de actuación profesional y académico del licenciado en educación física?

- Indagar y analizar las diversas concepciones que le otorgan a la danza las docentes a cargo de su enseñanza en el Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales en el ISEF.

¿Cuáles son las concepciones que le otorgan las docentes a cargo de la enseñanza de la danza en el ISEF?

¿Qué corrientes y perspectivas de la danza son enseñadas en la formación del licenciado en educación física?

- Identificar y analizar los saberes que conforman a la danza como práctica corporal a ser enseñada en la formación del licenciado en educación física.

¿Cuáles son los saberes y contenidos que se han seleccionado dentro del campo de la danza y por qué se presentan en el currículum del plan de estudio 2017?

¿Cuál es la selección de contenidos de danza que se priorizan para su enseñanza dentro de los programas de las unidades curriculares?

¿Cuáles son los saberes de la danza incluidos en los programas que la conforman como práctica corporal?

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico se estructura en tres subcapítulos: en el primer subcapítulo contextualizamos y conceptualizamos a la danza académica, realizando un breve recorrido histórico occidental y sus principales precursores, a su vez presentamos un breve recorrido de la danza moderna y contemporánea en Uruguay. En el segundo subcapítulo contextualizamos y conceptualizamos a la danza folklórica en occidente y sus principales momentos y recorrido histórico en Uruguay. En el tercer subcapítulo abordamos la conceptualización de la danza como práctica corporal dentro del campo de saber de la educación física.

2.1 Contextualización y conceptualización de la danza académica: breve recorrido histórico occidental y sus principales precursores

Comprendemos pertinente iniciar con la perspectiva de la autora Tambutti (2009), que entiende a la danza como un conjunto diverso de manifestaciones, que estructura en tres momentos, danza clásica, danza moderna y danza contemporánea, estas se denominan de modo general danza espectacular (McFee, citado en Tambutti, 2009, p. 11). En palabras de la autora, entendemos que la danza es una actividad que dispone un camino circular entre la práctica y la teoría, debido a que la teoría incide en las maneras del quehacer y es a la vez una reflexión que se construye a partir de las prácticas. Tambutti menciona que no hay una única teoría de la danza, debido a los diferentes cortes cronológicos que esta tuvo en la historia. El inicio se reconoce a partir del siglo XV, cuando la danza se comienza a enseñar e instaura como profesión, realizando las primeras observaciones por los maestros de baile de la corte.

El primer momento de la danza que se presenta, es a partir del neoclasicismo, racionalismo y romanticismo en el siglo XVIII. La influencia de los dos primeros influyó en las formas de representación, concibiendo al cuerpo danzante dentro de las categorías estéticas de la época, que perduraron durante casi tres siglos, así fue como la danza se conformó como arte. En el momento del racionalismo estético, el cuerpo era concebido desde una idea mecanicista a partir del pensamiento filosófico de Descartes. En el momento del racionalismo, en 1661, Luis XIV fundó la Real Academia de Música y Danza, conformándose en el modelo único y ejemplar donde emerge el ballet clásico y la danza académica.

El segundo momento, “Danza y modernismo”, transcurre entre el siglo XIX y principios del siglo XX, que se define por la aparición de la danza que deja de lado la realidad objetiva y rechaza el mundo exterior como el origen de la representación: esta nueva corriente dancística intentaba dar expresión a los sentimientos que la realidad les provocaba. Dentro de esta, se pueden diferenciar tres vertientes; ballet moderno, modern dance y Ausdruckstanz o danza de expresión, siendo el eje principal de estas vertientes la preocupación por el análisis del movimiento, rechazando el lenguaje del ballet. Destacamos aquí los principales fundadores de estas nuevas corrientes dancísticas, “(...) que buscaron liberar a la danza de un código particular de entrenamiento técnico y de forma compositiva” (Escudero, 2013, p. 78). En principio, Isadora Duncan crea la 'danza libre', “(...) pionera en romper con la rigidez academicista del ballet utilizando la superficie del piso, los pies descalzos, ropa suelta. Su danza es claramente expresionista (...)” (Valle Lisboa, 2016, p. 39). Dentro de esta corriente también destacamos a Marta Graham que crea su técnica de movimientos vinculados a la contracción-relajación y se caracteriza por la relación constante con el piso y pies descalzos que simboliza la conexión a la tierra.

El tercer momento, Danza y Autonomía comienza a mediados del siglo XX, generando cambios que cuestionaban la tradición de los momentos previos y dando inicio a una danza expresiva moderna, donde toma relevancia el valor autónomo de los elementos que conforman este arte, “(...) abandonándose la idea de la danza como representación de la realidad externa o como expresión de un estado emocional” (Tambutti, 2009, p. 23). En este momento surgen interrogantes que presenta la autora, que conciernen al movimiento como un lenguaje simbólico de este arte. Mediante un proceso auto-reflexivo se establece la especificidad del medium expresivo de la danza, dejando de lado cualquier intención relacionada a la espiritualidad o enseñanzas moralistas, siendo esto fundamental para la configuración de la danza autónoma. “La danza contemporánea inauguró una nueva época partiendo de la interiorización del proceso histórico auto reflexivo que había llegado a su última etapa” (Tambutti, 2009, p. 23).

En este momento destacamos a los precursores de la danza Contemporánea; Marce Cunningham, quien realiza aportes significativos y decisivos para la danza,

(...) romper con la subordinación de ésta a otras formas artísticas, entre ellas la música y la literatura, tradición fuertemente arraigada por varios siglos hasta entonces, posicionando de

este modo a la danza, entendida como cierta combinación entre cuerpo-tiempo-espacio-movimiento: como forma artística autónoma (Pérez Buchelli y Muñoz, 2011, p. 22).

Otro de los precursores es Rudolf von Laban, con la 'Danza de Expresión' en Alemania, que según la autora Valle Lisboa (2016), fue el precursor de la danza educativa, sentando la base para la enseñanza de esta de manera universal, realizando el mayor aporte teórico de la danza, creando un sistema de notación y gramática del movimiento. A su vez este autor realiza el aporte desde la premisa de que la danza es el arte básico del hombre y se plantea la siguiente pregunta: ¿Por qué bailar? Considerando que el hombre moderno debe crear su propio arte del movimiento, en el cual predomine la libertad de gestos, pasos y creación de nuevas formas de expresión de la danza.

Luego de estos momentos, Tambutti (2016) destaca la aparición de un estadio que llama 'período posthistórico', que surge a partir del movimiento por la Judson Dance Theater en Nueva York, en 1962. Este momento se define como pluralista, debido a que ya ningún estilo y ninguna escuela de danza podía considerarse o consagrarse como la materialización de este arte.

La danza contemporánea es la emancipación de los momentos anteriores, se da un cambio radical en las formas de producir danza, la obra coreográfica pasó a segundo plano y el proceso creativo comienza a ocupar un lugar de mayor importancia. A su vez, “La palabra danza empezaba a resultar insuficiente para abarcar una multiplicidad de producciones en las que todo movimiento podía ser considerado danza” (Tambutti, 1999, p. 27).

2.1.1 Breve recorrido de la danza moderna y contemporánea en Uruguay

Como punto de partida, para contextualizar la trayectoria histórica de la danza moderna y contemporánea, tomamos como principal referencia el proyecto de investigación 'Primas Hermanas' de Perez Buchelli y Muñoz (2011), en el que realizan entrevistas a las principales referentes de la danza en Uruguay.

En principio presentamos a Hebe Rosa, maestra y coreógrafa, pionera en introducir la danza moderna a Uruguay en 1956, conjuntamente con Hugo Capurro, Eugenio Parma y Elsa Vallarino, creando el Ballet de Cámara de Montevideo.

A partir de la entrevista a Hebe Rosa en el proyecto de investigación, destacamos que en 1979 funda la Escuela de Danza y Expresión, que a posterior pasó a nombrarse,

Primera Escuela de Danza Moderna. Durante su formación profesional y artística fue alumna del maestro Sigurd Leeder, quien tuvo mayor influencia en ella a nivel pedagógico y estético, a su vez, influyeron en su formación en Estados Unidos, Merce Cunningham, Martha Graham, en Francia Dominique Dupuy y en Chile José Limón.

Otra de las precursoras en Uruguay es Florencia Varela, habiéndose formado con la maestra Pina Bausch en Chile y con La Ribot en España. Fundó el grupo Contradanza, enfatizando en las técnicas de composición y somática, a su vez incorpora la técnica Alexander y el método Feldenkrais.

Por último, se destaca a Graciela Figueroa, quien se formó con el maestro Merce Cunningham y a su vez con Martha Graham, en el caso de esta última, resalta la experiencia que tenía la disciplina del Yoga, llevando este conocimiento a las clases de danza.

Destacamos la noción de danza contemporánea, expresada por los autores Pérez Buchelli y Muñoz (2011), debido a que su investigación es realizada en Uruguay,

(...) se constituye como una forma dancística abierta que, tomando elementos de diversas técnicas somáticas, las artes marciales, el teatro, las técnicas circenses, las artes visuales, entre otras fuentes, se propone plantear, a grandes rasgos (y a partir del legado de Cunningham), una reformulación innovadora de las nociones tradicionales sobre los elementos esenciales de la danza, tales como: cuerpo, tiempo, espacio y movimiento, entre otros (Pérez Buchelli y Muñoz, 2011, p. 23).

En sintonía con el concepto de danza contemporánea expresado por la autora Tambutti, presentamos la concepción de esta en la Licenciatura en Danza Contemporánea del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA, UdelAR), en la cual se expone que, la misma; “abarca un conjunto de prácticas que tienen en común el movimiento y el abordaje del cuerpo como entidad significativa. Un abordaje contemporáneo de la danza permite la emergencia de una multiplicidad de modos de composición, producción y recepción”. (Universidad de la República, IENBA-EUM, 2010, citado en Valle Lisboa 2016, p. 45).

Al considerar a la danza como una práctica corporal y que se encuentra en constante construcción, concordamos en,

que los objetos implicados se vinculan a la educación, la cultura y al abordaje crítico de nuestro ser-en-el-mundo, siempre intermediado por el cuerpo. Además, la danza implica la comunicación a través de un lenguaje que toma un camino diferente al dogmatismo

logocéntrico (...) (Universidad de la República, IENBA-EUM, 2010, citado en Valle Lisboa, 2016, p. 45).

A partir de lo antes expuesto, es preciso delimitar semejanzas entre la concepción de danza que establece, por un lado, Tambutti y por otro, Pérez Buchelli y Muñoz; de acuerdo con Tambutti la danza espectacular es un conjunto de diversas manifestaciones relacionadas en sus inicios (fines de siglo XVII y comienzos del siglo XVIII) a los intereses de entretenimiento de la clase alta específicamente con la danza clásica. En el transcurso de la coyuntura histórica mediante las diversas hibridaciones culturales, la danza comienza a expandirse hacia toda la población, a la vez que se amplía, surgen tres principales momentos de estas danzas espectaculares; danza clásica, danza moderna y danza contemporánea,

(...) la danza espectacular ha sido siempre objeto de diferentes hibridaciones ya que siempre ha tomado préstamos de rituales, del folklore e incluso de formas teatrales clásicas provenientes de lugares tan remotos como Asia y África, especialmente en el siglo XX, la historia de la danza espectacular occidental es la resultante de un continuo mestizaje con estilos e ideas no occidentales incluso, en algunos casos, con tradiciones nativas no consideradas como parte de la tradición occidental por su procedencia ajena a una matriz euro americana (Tambutti, 2009, p. 11).

A partir de estas perspectivas reflexionamos sobre sus conceptualizaciones teóricas e históricas, ya que las mismas conceptualizan a un conjunto de danzas. Tambutti presenta la conceptualización de la “república de la danza”, en la cual deja por fuera a las danzas étnicas, sociales y folklóricas, que según indica, sus funciones sociales, religiosas y terapéuticas son objeto de otras disciplinas. En este punto entendemos la importancia de resaltar que, las danzas occidentales históricamente han tomado préstamo de la danza oriental y folklórica, que se corresponden a otras culturas, lo que deja entrever la hibridación cultural que ha configurado a la danza como arte.

2.2 Contextualización y conceptualización de la danza folklórica y de tradición popular en occidente y sus principales momentos y recorrido histórico en Uruguay

La danza folklórica tiene fecha de fundación a partir del año 1848, fue propuesta por los románticos intelectuales de la época para difundir costumbres de las áreas populares. Thoms definió al folklore como “aquel sector del estudio de las antigüedades y la arqueología que abarca el saber tradicional de las clases populares en las naciones civilizadas” (Thoms, 1974 [1846] citada en Martín, 2015 p. 17). Se impulsó para

preservar las especificidades culturales y nacionales en los tiempos de la consolidación del sistema mundial moderno, por parte del 'pueblo'. Al folklore se lo consideraba que era el conservador y guardián de las tradiciones olvidadas, estaba asimilado a una clase social, a la campesina con un paisaje y territorio determinado, las zonas rurales. La tradición fue entendida en dos sentidos: refería a la forma de enseñanza y transmisión del saber popular oral, pero también al mismo saber que se adjetivan como tradicional para dar cuenta de su antigüedad y vinculación con un pasado remoto,

La danza folklórica y popular es un campo de lenguaje no verbal. Constitutiva y constituyente de un entramado social es síntesis de memorias. Vuelve a nacer cada vez que habita un nuevo cuerpo social, individual, histórico, colectivo. Nacida en espacios sociales populares como bares, veredas, milongas, enramadas, ceremonias, carnavales –durante los momentos significativos para una comunidad– dialoga en forma permanente con las nuevas generaciones; su narrativa, su movimiento nos antecede y nos trasciende. Reconocer su carácter colectivo y dinámico, conectarla con el devenir de nuestro país y de Latinoamérica ofrece la posibilidad de participar activamente en su resignificación (Vitanzi, 2015, p.78).

En referencia a la autora Vitanzi (2015), nos remitimos a la danza folklórica y popular considerándola como un campo de conocimiento que, al ser narrada, construye metáforas universales que nos atraviesan y reconfiguran las identidades, tanto individuales como nacionales. Se configura un espacio-tiempo que es singular, emanando nuevos contextos, en los cuales se da un entramado de lo heredado entre, la historia que nos traza y lo que creamos en el presente, suscitando nuevos sentidos.

Por otra parte, comprendemos la importancia de realizar un recorrido histórico sobre la danza folklórica y de tradición popular en Uruguay, que tiene su llegada por medio de los inmigrantes al Río de la Plata en el siglo XIX.

A partir de lo antes expuesto, reflexionamos en torno a la imposibilidad de pensar a la danza folklórica aislada del pueblo y de las manifestaciones culturales; el autor Geertz (2003), nos aporta desde su perspectiva, que la cultura,

(...) denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones hereda representadas y expresa representadas en formas sim-bólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida (Geertz, 2003, p. 88).

Las prácticas relacionadas al folklore son consideradas de manera amplia, como un 'arte total', en el momento de ser transmitidas de generación en generación, se hace de

manera integral, generando un entramado de lenguajes entre; ritmo, música, danza y poesía. La autora Martín (2015), nos aporta que “lo que el pueblo hace, lo popular es aquello que expresa la creación del pueblo” (Martín, 2015, p. 21).

En este sentido nos cuestionamos sobre: ¿cuál es lugar que ocupa la danza folklórica, popular y rioplatense que configura la historia de la danza en la formación de licenciados de educación física en ISEF Montevideo? y ¿cuál es el abordaje y la pertinencia de esta, en este marco?

La selección y contextualización que realizamos sobre los diversos lenguajes de la danza, es debido a que forman parte del currículum prescripto y en acción de la formación de licenciados en educación física, siendo estos: malambo, polca, gato, vals, tango y candombe.

En principio, dentro de la danza folklórica presentamos el Malambo, su raíz etimológica del latín 'Mutatio' que significa en danza, diferencia de pasos. Desde sus inicios fue por excelencia una danza individual creada a partir de las habilidades de quienes llegaban al Río de la Plata mediante los movimientos inmigratorios. Esta danza era principalmente la manifestación del gaucho, se acompañaba por las espuelas y la guitarra. Esta danza llegó a ser compartida por pasión o rivalidad, en cualquiera de estos casos, dos 'contrincantes' creaban las figuras con un cierto juego de imitación y así dar lugar a la creación de la siguiente figura. Según Rodríguez de Ayestarán (1994), el Malambo se clasifica de, Contrapunto o de Devolución, además surge el Malambo de Sucesión en el Norte de Argentina, donde quienes lo danzaban agotaban las figuras que podían crear. En Uruguay no se identifica un malambo determinado, como lo es en el caso de Argentina, que se identifican dos: el norteño y el sureño.

En segundo lugar, presentamos la Polca, que surge en el año 1830 en Elbeiteinitz, un pueblo cercano a Praga, fue una campesina de la zona quien inventó el baile y la propia melodía. José Neruda, fue quien bautizó la melodía que la mujer cantaba y danzaba, generando la expansión de la danza en Praga. La polca “(...) recibe su nombre del vocablo checo “pulka”, que significa mitad o medio y que señala el medio paso que se ejecuta al dar los dos giros amplios de la danza (...)” (Rodríguez de Ayestarán, 1994, p. 155). Es a partir de ese momento que se expande por Europa, más precisamente en París, donde se hizo hincapié en la formación de dicha danza. Fue así como se expandió hasta el continente americano, donde empezaron a aparecer diferentes estilos de Polca. La llegada

de esta a Uruguay fue simultáneamente a la llegada del acordeón que la acompañaba, al igual que la guitarra criolla, es así que pasó a llamarse 'La Orientalita', debido a sus orígenes. La polca pasó a formar parte de la denominación de folklore uruguayo, debido a la utilización de dichos instrumentos propios del país, a su vez generó variaciones como 'el gato polqueado'. Fue el 11 de noviembre de 1845 en la Casa de la Comedia de Montevideo, donde se estrenó de manera formal dicha danza, es a partir de este momento que aparecen diferentes variaciones; la 'Polca Canaria' y la variación más importante en Uruguay, 'la Polca de la silla', originaria del departamento de Canelones.

En tercer lugar, surge en Uruguay en el año 1785, el Gato, proveniente de Perú, de donde es originaria, aunque cabe destacar su semejanza con las danzas españolas de la época. Se bailó en Uruguay desde el siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX, siguiendo su particular estribillo, el cual con el paso del tiempo fue desapareciendo de la melodía.

“Salta la perdiz,
madre, salta la infeliz
Que se la lleva el gato,
el gato mis-mis” (Rodríguez de Ayestarán 1994, p. 134)¹

Es por este estribillo, que dicha danza se conoce como 'el Gato', pese a que recibe otros nombres como 'Perdiz', 'Miss-miss' o en Argentina, 'El bailecito'. Rodríguez de Ayestarán presenta de acuerdo a la evolución de dicha danza que: “El Gato tuvo también su arraigo en los salones del Río de la Plata y dio sus alegres vueltas y mostró su picardía al lado del Minué. Más tarde va a introducirse en él, y pasará a llamarse el 'Nacional” (Rodríguez de Ayestarán, 1994, p. 131).

En cuarto lugar, presentamos el Vals, que surge en Europa, comparte nacionalidad con los franceses y alemanes, llegando a Uruguay alrededor del año 1800, instalándose mediante la danza de salón, teatro y campesina. En la época de 1840 se da un fuerte acento de los vales vieneses. Ayestarán menciona que, “el Vals significó la aparición de la danza de giro rápido; ese giro que avanzaba con un movimiento de rotación y traslación como en nuestro sistema planetario la tierra y la luna danzan en torno al sol” (Rodríguez de Ayestarán, 1948, p. 3). El Vals tuvo una gran transformación, se realizó el pasaje de la danza de salón, en la cual la pareja danzaba sin toma, a una danza coreográfica donde la

pareja es tomada y en algunos casos llegan a abrazarse. En la actualidad tiene protagonismo en el campesino uruguayo, acompañada del acordeón, el canto y guitarras.

Nos referimos al término rioplatense, comprendiéndolo a partir de la interculturalidad que se da entre Argentina y Uruguay, más precisamente en el compartir de la música y la danza, dentro de las que se enseñan en el programa de Ritmo y Danza, se destaca el tango y el candombe.

En quinto lugar, abordamos el tango, el cual no cuenta con una fecha precisa de surgimiento, a lo que Carlos Vega (1956) realiza una aproximación y sitúa el surgir de este, en 1890, planteando que los tangos andaluces son los primogénitos de esta danza rioplatense, situando su vez una segunda etapa que da origen a la letra y una tercera etapa, referida a la música. Vidart (1967), expresa que, “el tango surgió como un producto eminentemente popular, comunitariamente forjado por los trabajadores humildes del proletariado urbano y los elementos marginales que la estratificación social rioplatense había desclasado y arrojado a las orillas” (Vidart, 1967, p. 8). Esta danza, hasta la década de 1920 tenía una connotación negativa a nivel social, siendo considerada un tema tabú, emergiendo como un baile popular y no folklórico, comprendía el baile entre hombre y mujer, hombre y hombre con connotación pedagógica. Vidart (1967) plantea que, “El lento sensualismo del tango, sus figuras felinas y virtuosas, su patetismo grave y su ritmo visceral, sumados a la unión de sus bailarines, simbolizan peculiares estados de alma que se vuelcan en una danza profunda y significativa” (Vidart, 1967, p. 19).

Por último, ubicamos al candombe que nace en Montevideo en el siglo XIX, en zonas populares donde se encontraba mayoritariamente la población africana esclavizada en el Río de la Plata, compartiendo con el tango la misma etimología africana. El devenir del candombe conlleva una fuerte significación cultural de resistencia, lucha, preservación y transmisión de su cultura, a la misma vez que se da un proceso de hibridación cultural afro. Ayestarán (1948), analiza que el candombe tiene dos etapas en la música afrodescendiente; “La inicial es secreta y está constituida por la danza ritual africana sólo conocida por los iniciados, sin trascendencia socializadora y desaparece cuando muere el último esclavo llegado del otro continente” (Ayestarán, 1948, p. 1). Esta primera etapa, era considerada la verdadera danza de los negros, mediante ceremonias de rituales. La segunda etapa es, “(...) superficial en el sentido de su rápida y extendida afluencia (...) y fuertemente colorida; en el siglo XVIII constituyó la comparsa que

acompañaba a la custodia en las festividades (...) se transformó por último en la comparsa de carnaval de las sociedades de negro desde el 1870 hasta nuestros días” (Ayestarán, 1948, p. 1).

En esta línea de reflexión consideramos relevante presentar a la autora Susan Reed, debido a que nos aporta una nueva perspectiva sobre la danza folklórica, a través de lo político, del nacionalismo y de lo étnico. La autora nos permite problematizar el enfoque y abordaje de estas danzas en el marco de la Licenciatura de Educación Física, a su vez nos permite dialogar las distancias y aproximaciones en relación a las danzas espectaculares conceptualizadas por la autora Tambutti. A partir de lo antes expuesto, comprendemos que la danza folklórica tiene gran significación cultural, política, nacionalista y étnica. Los grupos sociales de América han adoptado e imitado las danzas de los colonizadores, dándole sentido cultural, político y étnico, a la vez, estos fueron adoptando las danzas de los grupos sociales de América, dándoles su significación. La autora Reed (2012) expresa que, “La danza es una poderosa herramienta en la creación de ideologías nacionalistas y en la creación de sujetos nacionalistas, con frecuencia más que la retórica política o los debates intelectuales” (Reed, 2012, p. 83). En este sentido entendemos que la danza folklórica ha sido una práctica sociocultural, donde el Estado colonialista ha tenido una gran implicancia en su regulación y en los significados nacionalistas, ideológicos y políticos que se le ha dado. Las danzas culturales de las Américas y sus pueblos indígenas fueron vistas como una amenaza política y moral a sus regímenes.

2.3 Danza y su conceptualización como práctica corporal dentro de la educación física

Entendiendo que la danza se encuentra comprendida en el currículum de la formación de licenciados en educación física, dentro del tronco común de asignaturas (Ritmo y Danza y Técnicas Corporales I) y dentro del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales (Técnicas Corporales II/Danza), es que entendemos la pertinencia de analizar a la danza como práctica corporal. Como indica Campomar (2016), no son muchos los estudios e investigaciones realizadas en este marco, que estudien a la danza como práctica corporal.

El concepto de prácticas corporales ha sido utilizado por diferentes campos de conocimientos, como la antropología, sociología, psicología, historia, salud, educación y

principalmente la educación física, que ha tomado el término debido a la relación con las ciencias humanas y sociales. Debido a que este concepto es abordado por diversos campos de conocimiento, realizamos una delimitación conceptual, desde el ámbito académico de acuerdo con Silva (2009),

(...) os usos do termo nos diferentes campos de conhecimento, se entendem-se práticas corporais como fenômenos que se mostram, prioritariamente, em âmbito corporal e que se constituem como manifestações culturais. Essas manifestações são compostas por técnicas corporais e é uma forma de linguagem, como expressão corporal (...) Essas manifestações que se expressam corporalmente são constituintes da corporalidade humana e algumas delas podem e vêm sendo tematizadas como conteúdos da disciplina curricular obrigatória Educação Física (...) (Silva, 2009, p. 20).

En la misma línea Crisorio (2011), señala que las prácticas corporales “(...) no es un equivalente de actividades físicas o de movimiento humano, sino que indica las prácticas históricas, por ende, políticas, que toman por objeto al cuerpo” (Crisorio, 2011, p. 9).

A partir de esta conceptualización de prácticas corporales, comprendemos la necesidad de problematizar el concepto de cuerpo que atraviesa a la práctica corporal conceptualmente. Aquí el cuerpo se presenta como objeto de reflexión y no como un instrumento o medio, como es el caso del concepto de ejercicio o actividad física. Esto implica presentar la reflexión filosófica de Merleau-Ponty, que va a revalorizar y conceptualizar a la corporeidad en el siglo XX, “Nuestra percepción remata en unos objetos, y el objeto, una vez constituido, se revela como razón de todas las experiencias que del mismo hemos tenido o podríamos tener” (Merleau-Ponty, 1993, p.87). La fenomenología de la corporeidad conlleva el paradigma del descubrimiento del propio cuerpo como condición de vivencia y experiencia. En relación a la reflexión de Merleau-Ponty, Taborda de Oliveira y Fernandez plantean que, la experiencia “(...) es formativa por excelencia, en la medida en que toda la posibilidad de conocimiento del mundo se da a partir de nuestras percepciones corporales”, (Taborda de Oliveira y Fernandez, 2010, p. 228). Merleau-Ponty trasciende las dicotomías occidentales, mente/cuerpo, naturaleza/cultura, y percibe al cuerpo como “el vestigio elocuente de una existencia” (Merleau-Ponty, citado en Battán, 2012, p. 14).

Desde otra perspectiva teórica, afectada por el psicoanálisis lacaniano, el cuerpo de las prácticas corporales se constituye en el orden de lo simbólico, a partir de la

articulación del sujeto al orden significante. “Sin prácticas simbólicas que organicen el hacer del cuerpo, no habría cuerpo en sentido alguno, así, es que el cuerpo que es objeto de la Educación Corporal es un cuerpo que le pertenece a la cultura (Escudero, citado en Crisorio, Rocha y Lescano, 2015, p. 91).

A partir de lo antes expuesto, entendiendo a la Danza como una práctica corporal, y comprendiendo que el cuerpo de la danza es construido como objeto y efecto de las propias prácticas dancísticas, es que presentamos la perspectiva de práctica de Foucault (2004) que, de acuerdo con Escudero,

(...) las prácticas nos constituyen, al menos en tres sentidos: en la medida en que nos piensan, ya que el pensamiento anónimo practica nuestras formas de saber, nuestra aceptación o rechazo a la norma y la manera en que nos conducimos. Nos constituyen en segundo lugar porque la posibilidad de habitar una experiencia se vincula con la correspondencia entre formas de pensar, tipos de normatividad y modos de subjetivación; los cuales se establecen de manera más o menos estables en una cultura, justamente a raíz del pensamiento que las produce. Por último, nos constituyen en la medida en que son racionalidades que organizan la conducta, que suponen un grado de sistematicidad tal que remiten al saber al poder y a la ética, en tanto dimensión del sí-mismo y que son generales, en tanto recurrentes en la historia (Escudero, citado en Crisorio, Rocha y Lescano, 2015, p. 93 y 94).

Desde otro posicionamiento teórico, Bourdieu (1980), quien se ha dedicado a analizar los sistemas simbólicos que son representados en la sociedad, entiende que la práctica ocupa el lugar de mediador entre el habitus y el cuerpo. Para este autor a partir de los estudios de Galak, presenta la relación entre las prácticas con el cuerpo, “(...) pensar una práctica social es pensar una práctica corporal que tenga en cuenta las acciones, las teorías de esas acciones sociales, los contextos en lo que éstas se produzcan y las historias de estos contextos (...)” (Bourdieu, citado en Campomar, 2015, p. 10). Las prácticas, por lo tanto, son maneras de hacer y decir, imposible de que sean distanciadas del mundo social, ya que están cargadas de significados y representaciones.

Para finalizar este apartado, presentamos la articulación que realiza Escudero (2013) entre danza y práctica corporal,

(...) se configura por un conjunto de acciones y de discursos que, si bien reenvían a una lógica interna, son parte de una episteme, emergen como resultado de un conjunto de posibilidades históricas y políticas (...) se constituyen campos de experiencia, formas de circulación de la palabra y de producción del cuerpo que son irreductibles, es decir, que al tiempo que conservan algo de lo social y de lo disciplinar específico se articulan de una manera particular, distintiva. (...) no es solamente una manifestación artística que expresa o critica lo que pasa en la historia y en la sociedad, sino que también es una configuración de la experiencia de un conjunto de sujetos (...) (Escudero, 2013, p. 109).

3. ABORDAJE METODOLÓGICO

En tanto nuestra investigación tiene por objeto analizar las configuraciones, concepciones y sentidos otorgados a la danza en el Instituto Superior de Educación Física, es por esto que consideramos que la investigación es de carácter cualitativo. Siguiendo la perspectiva de las autoras Batthyany y Cabrera, “(...) recopilan datos por sí mismos al examinar documentos, observar el comportamiento o entrevistar participantes. Pueden usar un protocolo como instrumento de recogida, pero los investigadores son quienes relevan la información” (Batthyany-Cabrera, 2011, p. 78).

El estudio es exploratorio debido a que hay escasos antecedentes específicos sobre esta temática. De acuerdo con lo que indica Batthyany y Cabrera,

Los estudios exploratorios sirven para preparar el terreno, y generalmente anteceden a los otros tipos. Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Se caracterizan por ser más flexibles y amplios en su metodología que nos acercarán al tema principal de la investigación y a sus características (Batthyany y Cabrera, 2011, p. 33).

En el abordaje de esta investigación empleamos tres instrumentos de recolección de información: análisis de documentos, observación participante y técnica de entrevista. Respecto a la primera, el análisis de documentos, describimos a continuación los principales: los programas de las unidades curriculares del Plan de Estudio 2017 que se vinculan a la danza y presentan los contenidos que se curricularizan: Ritmo y Danza, Técnicas Corporales I y Técnicas Corporales II/Danza; asimismo se contrastó el análisis de estos programas con algunos esbozos analíticos de programas curriculares del pasado. En segundo lugar, realizamos observación participante de aula en la asignatura Técnicas Corporales II/Danza en Montevideo, que se dicta en el 6to semestre (septiembre-diciembre), con una carga horaria de 80 horas reloj, realizando las observaciones en el horario de práctica. Elegimos esta unidad curricular porque consideramos que es novedosa del plan de estudio 2017, al igual que Técnicas Corporales I, pertenecientes al trayecto de prácticas corporales. A la vez que no habíamos tenido la experiencia en esta asignatura, lo que nos permite articular con la vivencia ya transitada por las unidades curriculares Ritmo y Danza y Técnicas Corporales I.

Nos remitimos a la conceptualización de observación participante que plantea Batthyany y Cabrera,

(...) una técnica en la que el investigador se adentra en un grupo social determinado. Puede aplicarse al estudio de todas las actividades y agrupamientos de los seres humanos, sobre todo cuando se quiere descubrir desde dentro la visión de su mundo (Batthyany y Cabrera, 2011, p. 88).

En tercer lugar, realizamos entrevistas semi estructuradas, partiendo de la definición que realiza Batthyany y Cabrera, “El investigador dispone de una serie de temas que debe trabajar a lo largo de la entrevista, pero puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular la pregunta” (Batthyany y Cabrera, 2011, p. 90).

Realizamos seis entrevistas a docentes que dictan las unidades curriculares de danza (Ritmo y Danza, Técnicas Corporales I y Técnicas Corporales II/Danza) dentro del Instituto Superior de Educación Física, en Montevideo. Dichas entrevistas nos permiten analizar los principales tópicos de esta investigación, dar cuenta de los sentidos y discursos que se le otorgan a la danza en el currículum actual.

La pauta de entrevista se estructuró en tres bloques, que se pensaron a partir de los objetivos específicos del problema de investigación: el primer bloque se relaciona a los sentidos de la danza para su inclusión en el currículum, el segundo a las concepciones, corrientes y/o perspectivas sobre danza y el tercer bloque, se vincula a los saberes que conforman a la danza como práctica corporal en la formación del licenciado en educación física.

A continuación, se presentan las características generales de las seis docentes entrevistadas, con la finalidad de recopilar información que nos permita analizar las unidades curriculares relativas a la danza, en el currículum de la licenciatura en educación física, en el Instituto de Educación Física en Montevideo. Tuvimos el agrado de realizar el total de las entrevistas en forma presencial, a tres docentes en sus respectivos hogares y escuelas de danza y las otras tres se realizaron en el edificio de ISEF de Parque Batlle.

En principio destacamos que las docentes entrevistadas son todas sexo femenino, entre las edades de veintinueve a cincuenta y tres años: tres de las docentes son grado uno y tres, grado dos, cuentan con la carga horaria de entre 11 horas a 30 horas en lo que respecta a la docencia en ISEF. En relación a la antigüedad en el Instituto, se da la particularidad de una de las docentes, la cual cuenta con más de 20 años en la docencia,

siempre a cargo de la misma unidad curricular. Las demás docentes cuentan con la antigüedad de entre 7 a 2 años a cargo de diversas asignaturas. En este sentido destacamos que sólo dos de las docentes se desempeñan en una sola unidad curricular, Ritmo y Danza, mientras que las demás son o han sido docentes de las demás asignaturas relativas a la danza, Técnicas Corporales I (módulo de danza) y Técnicas Corporales II/Danza.

En cuanto a la formación académica, tres de estas docentes cuentan con educación física como base, las demás tienen formación en otras áreas, tales como, Ciencias Sociales (Licenciatura en Trabajo Social), Información y Comunicación (Licenciatura en Comunicación), Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (Licenciatura en Danza Contemporánea). En referencia a la formación relativa específicamente a la danza, las docentes cuentan con diversas experiencias en sus pluralidades, construyendo un recorrido que entrama los diversos lenguajes de la danza. En su mayoría se han formado de manera autodidacta, tanto a nivel nacional como internacional, una de las docentes es Doctora en Investigación en Humanidades, Artes y Educación en la Facultad de Bellas Artes en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), España, Magíster en Psicología Social de la UDELAR; y Magíster en Práctica Escénica y Cultura Visual, ARTEA UCLM. Otra de las docentes es Magíster en Educación y Técnica en Diseño de Sonido (Universidad ORT Uruguay). Una de las docentes está cursando la Maestría en Ciencias Humanas, opción Antropología de la Cuenca del Plata; en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Las principales categorías de análisis consideradas a partir del problema y objetivos de investigación son: los sentidos de la enseñanza de la danza dentro del Instituto Superior de Educación Física. Concepciones, corrientes y perspectivas sobre danza en el currículum del ISEF y, por último, los saberes que conforman a la danza como práctica corporal en la formación de licenciados en educación física.

4. ANÁLISIS

Los capítulos de análisis desarrollados a continuación se corresponden a los tres objetivos específicos de investigación, siendo estos: los sentidos de la enseñanza de la danza en el Instituto Superior de Educación Física, el segundo objetivo específico versa sobre la danza y las concepciones que le otorgan las docentes a cargo de la enseñanza de esta en el marco académico y el tercer objetivo se refiere a los saberes y contenidos que conforman a la danza como práctica corporal en la formación del licenciado en educación física.

4.1 Sentidos de la enseñanza de la danza en el Instituto Superior de Educación Física

En el presente capítulo de análisis predomina el carácter descriptivo, debido a que se nuclea en torno al primer objetivo específico de investigación, que refiere a los sentidos de la enseñanza de la danza en el Instituto Superior de Educación Física y la relación entre el campo académico y profesional. Este capítulo se presenta en dos momentos, en primer lugar, se abordan las configuraciones del currículum sobre danza en la educación física y las relaciones de poder que se establecen y en un segundo momento, se aborda los sentidos de la enseñanza de la danza en el currículum de la Licenciatura en Educación Física y la relación entre el campo académico y profesional.

Es a partir de los discursos de las docentes a cargo de la enseñanza de la danza, de la revisión de programas anteriores que aluden a Ritmo y Danza (unidad curricular vinculada a la danza que históricamente ha permanecido en el currículum de ISEF), y el análisis de los actuales programas que abordan a la danza, así como la observación participantes de la unidad curricular Técnicas Corporales II/Danza, que identificamos continuidades lingüísticas que han y aún configuran el campo de la educación física en el Instituto Superior de Educación Física.

En relación a lo anteriormente expresado y en vínculo con el análisis del currículum actual de la Licenciatura en Educación Física, es que entendemos la pertinencia de destacar que el currículum, es comprendido desde la perspectiva de la autora Bordoli (2007), como una estructura de conocimientos que históricamente ha sido circular en los diferentes currículum y como acontecimiento de saber, que en vínculo con el sujeto imbricado y su singularidad queda expuesto a las posibilidades de fractura y reconfiguración. A su vez, el currículum, “situado en el centro de la relación educativa, (...) personifica los nexos entre saber, poder e identidad (...) es el espacio donde se

concentran y desdoblán las luchas en torno a los diferentes significados sobre lo social y lo político” (Tomaz Tadeu Da Silva, citado en Fontán, Valle Lisboa, 2019, p. 2). En los procesos de construcción y configuración del currículum se toman decisiones políticas en torno al saber-poder como eje transversal. El autor Foucault (2007), señala que, “por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización (...)” (Foucault, 2007, p. 112).

En los discursos de las entrevistadas se manifiestan las relaciones de poder que acontecen dentro de la estructura académica del ISEF, que como mencionamos anteriormente son propias de su organización, que se imbrican con el desarrollo académico que desde hace varios años se viene dando en el instituto, debido al ingreso (año 2006) a la Universidad de la República (UdelaR). La entrevistada 6 nos aporta que “aparecen cargos políticos, de la misma estructura de ISEF, y bueno aparece una idea de hacer un nuevo plan, de crear ramas, nuevos cargos, nuevas materias y empezar a reacomodar” (E6). A partir del desarrollo académico es que se comienza a cuestionar y problematizar el posicionamiento que ha tenido la educación física; a lo que la entrevistada 5 expone, “me parece que ahí la reconfiguración también de la educación física, posicionar más fuertemente como prácticas corporales y todo este lugar, de alguna forma fue cuestionando también ¿qué práctica?, ¿qué saberes deberían estar en isef?” (E5).

En concordancia con las entrevistadas, las relaciones de poder han estado históricamente presentes en el currículum de la educación física, desde el momento que se concibe a la danza como saber que la integra y configura. “El vínculo de la danza con la educación física lo fue tradicionalmente, desde ahí hubo una decisión política de un comienzo que estuviera ese vínculo” (E4). En este sentido, la entrevistada 2 manifiesta que, en un momento de reconfiguración de programas, se le expresa la posibilidad de que la gimnasia tome ciertos contenidos de Ritmo y Danza y fue debido a la postura docente que se logró la permanencia de esta disciplina como unidad curricular independientemente de otras,

‘¿Y si sacamos la Educación Rítmico Musical y la gimnasia lo absorbe?’ ¡¡Que nosotros dijimos noo!! Ojo estuvo buenísimo porque ahí tuvimos que decir, bueno ¿por qué nosotros somos educación rítmico musical y tu sos gimnasia?, ¿Qué es lo que tiene que abarcar la gimnasia?, ¿qué tiene que abarcar la danza?; porque es una

cuestión de organizaciones también, porque vos tenés un presupuesto, unas horas y no puede estar todo, entonces hay recortes y muchas veces se recorta por este lado, por el lado de la expresión de la danza y se le da prioridad a otras cosas (E2).

Durante el proceso de reconfiguración del currículum; las relaciones de poder se expresan mediante las decisiones que se toman; cuáles deberían ser las unidades curriculares que se dictarían, quienes deberían ser las docentes a cargo de la enseñanza y cuáles debieron ser los recortes que se realizarían del saber danza a presentar en los programas de las asignaturas. En vínculo a lo antes expresado la entrevistada 6 adhiere que,

hoy día el currículum está como está porque las personas que están a cargo de armarlo decidieron hacerlo, (...) entonces parto de la base que esto está porque hay alguien arriba que toma las decisiones y elige a las personas para que esto suceda (E6).

De acuerdo a lo expresado hasta ahora, es que entendemos de gran aporte el análisis en profundidad de los actuales programas que versan sobre danza y que configuran al campo de saber de la educación física. A su vez, realizamos la revisión de los programas anteriores de Ritmo y Danza (o Actividades Rítmicas), donde se destaca la presencia y preponderancia de esta en el currículum, lo cual nos permite dar cuenta de la modalidad de cursado y la carga horaria que ha tenido históricamente. Debido al análisis de los discursos que construyen los sentidos de la danza dentro del currículum del ISEF es que presentamos la concepción de sentidos, que expresan los autores Spink y Medrado (2000),

uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas - na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas - constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta (Spink y Medrado, 2000, p.41).

Comprendemos la importancia del abordaje de los discursos, con precisa atención en los modos en que nombran a la danza, a partir de que identificamos diferentes perspectivas en torno a las unidades curriculares a cargo de las docentes y en la medida en que estos tienen impacto en su materialización. La autora Butler (2002) nos aporta sobre el discurso que, “la performatividad, no como el acto mediante el cual un sujeto da vida a lo que nombra, sino, antes bien, como ese poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos que regula e impone” (Butler, 2002, p. 19). En relación a lo antes expuesto, coincidimos con Escudero (2015), que comprende al lenguaje como aquello que, mediante la palabra, produce discursos, que a su vez genera al objeto y le aporta

sentido. En el caso de la danza, el lenguaje no sólo se manifiesta simbólicamente, sino que se hace efecto en la propia práctica. De acuerdo con la autora Bordoli (2013), “La enseñanza y el currículo se producen en y por el lenguaje” (Bordoli, 2013, p. 199).

En torno al sentido de la danza dentro del ISEF, las entrevistadas se posicionan considerando a la danza como una práctica corporal que el estudiante de la Licenciatura en Educación Física debe pasar por su cuerpo, hacerla experiencia, ampliando el espectro corporal. La entrevistada 6 expresa que la danza,

es una herramienta que el profesor de EF me parece vital que lo tenga, porque pensando que el profesor de EF va a ser también quien va a estar enseñando a través del cuerpo, con el cuerpo de los demás y con su cuerpo, me parece una experiencia sensible que debe tener un docente (E6).

En tal sentido, la entrevistada 4 expone que, “la experiencia de la danza te brinda herramientas al momento de la metodología, de cómo encarar la transmisión” (E4). En consonancia la entrevistada 1 se refiere a que, “cada danza te trae algo, te trae información que para mí es súper interesante, que va por lo que te hace sentir y es un poco lo que te pasa con la música” (E1). En relación a esto, la entrevistada 3 manifiesta que la danza le brinda al alumno en “(...) la propia formación del profesor de educación física, pasando por la experiencia de la práctica de danza, creo que es un aporte valioso porque la danza trae un cuerpo sensible” (E3). Lo aportado por estas docentes coincide en parte con el planteo de Vitanzi (2015) quien expresa que, “La construcción de un corpus teórico deviene de la experiencia, del hacer reflexivo, de la acción. En danza no se puede enseñar aquello que no se ha experimentado (...)” (Vitanzi, 2015, p. 80, 81).

El sentido histórico de la danza deviene de la presencia y permanencia de esta desde el currículum del año 1939 hasta la actualidad, en vínculo con el campo académico y el campo profesional, teniendo este último mayor relevancia, debido al ejercicio docente en los sistemas educativos de primaria y secundaria, siendo el profesor de educación física quien estuvo principalmente a cargo de la enseñanza de la danza. Esto último en la actualidad ha cambiado por motivos del ingreso de profesionales formados exclusivamente en esta disciplina. Asimismo, en el análisis de los programas referidos a la danza, se destaca que la que ha permanecido durante el proceso curricular histórico ha sido la danza folklórica y de tradición popular, como lo expresa la entrevistada 2, “si estuvo siempre pero siempre en el currículum (...) fue el profesor de educación física que

se encargó del pericón de la actividad de fin de año, esto es histórico” (E2). En tal sentido, la entrevistada 4 expresa que “hay temas históricos, que es que antes no había profesor de danza y estaba el de educación física, por ejemplo, el baile del pericón en la escuela ¿quién iba? la maestra y el profesor de educación física” (E4).

A partir de esta relación entre el campo académico y profesional de primaria, es que históricamente se ha legitimado y configurado a la danza dentro del currículum del ISEF, dando cuenta de la circularidad histórica y su permanencia, para la afirmación de la nacionalidad uruguaya. Este saber ha tenido una carga simbólica nacionalista que guarda relación con las configuraciones dentro de la educación física. En concordancia con Reed (2012), “La danza es una poderosa herramienta en la creación de ideologías nacionalistas y en la creación de sujetos nacionalistas, con frecuencia más que la retórica política o los debates intelectuales” (Reed, 2012, p. 83).

En el diseño curricular se ve reflejada la tradición selectiva a partir de la inclusión y exclusión de ciertos lenguajes de la danza, que de acuerdo con el autor Williams (1980), “se genera una versión intencionalmente selectiva del pasado configurativo y un presente preconfigurado que resulta entonces poderosamente operativo dentro de procesos de definición e identificación cultural y social, sólo unos pocos son elegidos para ser transmitidos a las generaciones futuras” (Williams, 1980, p. 153). Es así que, a partir del concepto de tradición selectiva de este autor, comprendemos que en ISEF la danza folklórica y de tradición popular ha sido parte central de dicha tradición. En vínculo con el aporte del autor, la entrevistada 5 expone que, “hay construcciones históricas dadas, vienen cosas de años anteriores de planes de estudios (...) me parece que es necesario un perfil que esté vinculado siempre a las danzas (...) un saber vinculado a la danza, desde la obligatoriedad, una construcción histórica” (E5).

Es preciso destacar en palabras de Vitanzi (2015), que la academización de la danza es realizada por un determinado sector intelectual de la sociedad, mediante la recopilación, organización y adaptación de memorias antiguas y anónimas de un determinado pueblo, que configuran ciertos saberes de la danza como los tradicionales y populares a ser enseñados dentro de la estructura académica. Es a partir de la revisión de los programas de estudio anteriores de las unidades curriculares que se vinculan a la danza en ISEF, que podemos dar cuenta de la presencia histórica que ha tenido dentro del currículum. Se han enseñado diversas danzas, con clasificaciones tales como; danzas nacionales (Programa de Ritmos y Danzas, año 1939, s/p), danzas extranjeras (Programa de Ritmos y Danzas, año 1939, s/p), danzas internacionales (Programa de Actividades

Rítmicas, año 1974, s/p), danzas criollas (Programa de Ritmos y Danzas, año 1956, p. 37), danza rioplatense (Programa de Actividades Rítmicas, año 1974, s/p), bailes de salón (Programa de Educación Rítmico - Musical, año 2004 p. 2), danza folklórica (Programa de Educación Rítmico - Musical 2004 p. 2) y danza de manifestación uruguaya (Programa de Educación Rítmico - Musical 2004 p. 2). En relación a esta temática, la entrevistada 3 nos aporta que “estas danzas construían identidad nacional (...) se va dando un anclaje en lo social, que tienen también un fuerte vínculo con la construcción de cultura, que emergen de la cultura, (...) pero también la reproducen, la construyen y la transforman” (E3).

A partir de lo expuesto hasta el momento, en el programa actual de la unidad curricular Ritmo y Danza, en su presentación plantea que;

la unidad curricular “Ritmo y Danza” reconoce en el baile y las danzas populares (actuales y tradicionales) un vasto territorio de saberes, que circulan popularmente, y conforman un campo de conocimiento que se recarga de sentido en relación a las miradas sobre educación del cuerpo en la contemporaneidad (Programa de Ritmo y Danza, 2018, Montevideo, p. 1).

En cuanto a los discursos expresados anteriormente y en relación a los sentidos de la enseñanza de la danza en ISEF, distinguimos diferentes posicionamientos que derivan de la unidad curricular que las docentes tienen a cargo, a la vez que cada unidad curricular presenta diferentes enfoques, en torno a la enseñanza y a la investigación. Por un lado, la unidad curricular Ritmo y Danza se enfoca precisamente hacia la enseñanza de la danza en vinculación con el campo profesional educativo. Por otro lado, Técnicas Corporales I (módulo de danza) y Técnicas Corporales II/Danza, presentan un corrimiento respecto al enfoque de la asignatura antes expresada (Ritmo y Danza) y se orientan hacia la investigación y problematización de la danza moderna y contemporánea.

La asignatura Ritmo y Danza en la presentación del actual programa expresa que,

se configura a partir de la integración de dos ejes centrales, como son el ritmo y la danza, y un eje transversal que orienta y enmarca el abordaje correspondiente a la dimensión educativa de estas prácticas y en particular, al lugar de su enseñanza; (...) está directamente vinculado a su función socio-educativa. Se favorecerá una enseñanza activa, que posibilite a cada estudiante asumir el compromiso y la responsabilidad en su proceso de aprendizaje a través de la experiencia corporal/perceptiva de diversos lenguajes de la danza y la música. Se tendrá en cuenta sensibilizar al estudiante y brindarle herramientas para el trabajo con diferentes poblaciones desde esta práctica corporal (Programa de Ritmo y Danza, 2018, p. 1 y 3).

De igual modo en tres de sus objetivos, exhibe su vínculo estrecho con el campo profesional educativo;

Desplegar estrategias didácticas (teórico-metodológicas) orientadas a la enseñanza de la danza y el ritmo en el ámbito de la Educación Física; Brindar los elementos teórico - conceptuales que permitan la percepción, apropiación y valoración del ritmo y la danza, como espacios de producción y transmisión cultural; y Promover la comprensión de la rítmica en sus diversas modalidades y lenguajes, desde una perspectiva teórico-práctica básica (Programa de Ritmo y Danza, 2018, p. 2).

En concordancia con esta relación expuesta anteriormente, la entrevistada 2 plantea que,

para la práctica docente este material de ritmo y danza es fundamental, (...) esta materia tiene que ser base, básica (...) para que en la práctica docente en una escuela o en un liceo tengas que hacer algo mínimo, te puedas desarrollar, tengas tus herramientas, ese es el kit de esta materia (E2).

Además, la entrevistada 1 nos aporta que “los primeros profesores en dar clases de danza en las escuelas y liceos, fueron los profesores de educación física” (E1).

Como se presenta hasta el momento, comprendemos que esta unidad curricular ha tenido fuerte anclaje con el sistema educativo de primaria, por lo que las docentes a cargo de su enseñanza consideran pertinente que se encuentre en el tronco común de la formación del licenciado en educación física, siendo así, la entrevistada 6 expone que, “se hacen dinámicas concretas que tienen que ver con, soy profesor de educación física, (...) como claro al público a quien le estamos dando la clase, capaz una clase de Ritmo y Danza en otra área sería de otra manera” (E6).

La entrevistada 1 nos aporta la importancia de que sea una unidad curricular obligatoria, a modo de que los estudiantes vivencien las danzas que luego deberán enseñar en el ámbito educativo,

Es algo muy importante que sea una unidad curricular que todos pasemos. Entendemos eso, que nuestro cuerpo es un cuerpo danzante, si logramos eso ya está, la tarea está cumplida. (...) No es algo a lo que uno tiene que optar, es parte de lo que somos, somos cuerpos danzantes (E1).

Por otra parte, la unidad curricular Técnicas Corporales I, perteneciente al tronco común de la Licenciatura en Educación Física, se subdivide en cuatro módulos de diferentes disciplinas, siendo una de ellas Danza. Es de acuerdo al marco de esta unidad curricular que se centra sobre la técnica corporal, abordando a la danza desde una perspectiva de práctica artística que deviene en la investigación, se realiza la presentación de técnicas precisas de la danza contemporánea y se invita a la exploración, creación, improvisación y composición en torno a la danza académica (moderna y contemporánea).

En la presentación del módulo de danza se destaca que:

Se aborda la danza como práctica artística, desde una perspectiva histórica y educativa, privilegiando las emergencias y vanguardias que cuestionan los límites y paradigmas artísticos, ampliando la comprensión y los pensamientos de la danza, el arte y la cultura. Para ello se indaga sobre el lugar de la técnica, así como el vínculo de la danza con la educación física (Programa de Técnicas Corporales I, 2019, p. 1).

En referencia a los objetivos de este programa se distingue el enfoque en torno a la problematización e investigación de las técnicas corporales de las diferentes disciplinas que se abordan, lo que hace que sean objetivos generales en relación a la técnica; “Brindar elementos conceptuales para el abordaje de la noción de técnica desde una perspectiva histórica, cultural, estética y política; y Presentar elementos constitutivos de las técnicas corporales planteadas y su vínculo con la enseñanza” (Programa de Técnicas Corporales I, 2019, p. 2).

A modo de dar continuidad con lo antes expuesto, presentamos la unidad curricular Técnicas Corporales II/Danza, que tiene como preiaturas a las asignaturas Ritmo y Danza y Técnicas Corporales I, con esta última, comparten entre sí el enfoque de danza como práctica artística. En relación con lo anteriormente mencionado la entrevistada 3 nos aporta, “Técnicas II es la profundización de lo que se esboza primero en Técnicas I entonces están muy relacionadas una con la otra” (E5).

En la presentación del programa de esta unidad curricular se propone:

(...) problematizar a la danza, como práctica donde la estética y la política se articulan, se enlazan, desde un com-partir a nivel de lo sensible (Bardet, 2012). Pensar la danza desde un corrimiento del virtuosismo hacia una atención particular, en relación de lo sensible, desde un cuerpo omnipotente a un cuerpo competente, profundizando en la noción de la técnica desde sus dimensiones estética y política (Programa de Técnicas Corporales II, 2021, p. 1).

En concordancia con el enfoque de Técnicas Corporales I; “Se propone el análisis, la experiencia y la investigación desde las diferentes configuraciones de la danza, privilegiando las emergencias y vanguardias que cuestionan los límites y paradigmas artísticos, desde una mirada política, estética, histórica, cultural y social” (Programa de Técnicas Corporales II, 2021, p. 2). Asimismo, los objetivos presentados en el programa de esta unidad curricular, se relacionan con la problematización, investigación y análisis de la danza en sus diferentes configuraciones:

Reflexionar sobre la danza como práctica corporal artística, problematizando la noción de la técnica corporal desde sus dimensiones estética, sensible y política; Analizar diferentes configuraciones de la danza, privilegiando las emergencias y vanguardias que cuestionan los límites y paradigmas artísticos; Promover la discusión de la creación y la composición, desde un marco de improvisación - composición sensible; y Problematizar a la danza, como objeto de enseñanza y de investigación. (Programa de Técnicas Corporales II, 2021, p. 2).

En acuerdo con este enfoque la entrevistada 5 se refiere, “en la materia Técnicas Corporales II trabajamos sobre el proyecto democrático, que era un poco la línea que vinculamos a la práctica, de cuestionar la técnica corporal o el lugar de la técnica de la improvisación, la composición” (E5).

En referencia a lo mencionado y a partir de las observaciones participantes realizadas en la unidad curricular Técnicas Corporales II/Danza, podemos dar cuenta que el discurso que presenta la entrevistada 5 respecto al proyecto democrático de la danza, es abordado durante el transcurso de las clases prácticas y en el marco teórico debido a que se trabaja sobre desjerarquizar a la danza, desde el corrimiento del virtuosismo y el tecnicismo hacía el com-partir sensible en común. La autora Bardet expresa en este sentido que “Este rechazo del virtuosismo no es sinónimo de supresión del trabajo propio de la danza, sino más bien de desplazar dicho trabajo desde un virtuosismo hacia una atención particular (...) de un cuerpo omnipotente a un cuerpo competente” (Bardet, 2012, p. 67-68).

Para dar cuenta de este abordaje durante el curso, presentamos los registros realizados en la bitácora grupal, “la danza como proyecto democrático debería estar enmarcada en una búsqueda que la aleje del virtuosismo, volcándose hacia una atención particular desde lo sensible. Desjerarquizar los cuerpos, poniendo la atención en lo común” (Bitácora de Técnicas Corporales II/Danza, p. 4).

Para concluir, en vínculo con lo antes expresado y en referencia a los posicionamientos de las docentes según las unidades curriculares que tienen a cargo, comprendemos la pertinencia de destacar el discurso de la entrevistada 6, quien dicta Ritmo y Danza y Técnicas Corporales II/Danza;

Ritmo y Danza es mucho más concreto, mucho más práctico, vos te vas con un aprendizaje concreto, te vas sabiendo la música, la frase, la octava, el mojo, el tango (...) te guste o no te guste te vas con eso y en el campo laboral seguro lo vas a usar. Lo de Técnicas II/Danza o Técnicas I no lo sé (...) (E6).

A su vez, destacamos el discurso de la entrevistada 3, quien dicta Ritmo y Danza y Técnicas Corporales I, que se refiere a la danza; “no como contenido para la enseñanza del docente de educación física, sino en la propia formación del profesor de educación física (...) pueden ser una herramienta en términos más didácticos para el docente de educación física” (E3).

En discordancia con lo planteado antes, las entrevistadas 1 y entrevistada 2 que dictan Ritmo y Danza; conciben a la danza como un contenido propio de la educación física. La entrevistada 1 expone que:

en una formación en donde estamos, en el cual se forman profesionales que van a trabajar con la atención del cuerpo no me cabe la menor duda de que tiene que existir la danza dentro de los contenidos de formación en ISEF (E1).

Además, la entrevistada 2 hace referencia a que, “llegar al contenido básico es la respuesta a todas estas preguntas que ustedes están haciendo, te da la pertinencia, (...), te da la base de otras asignaturas y está ahí para todo, para la educación física” (E2).

Desde aquí, destacamos la noción teórica que presenta la entrevistada 1, respecto al cuerpo danzante, el cual comprendemos que coincide en varios puntos con los discursos de las demás docentes, “me gusta la noción de cuerpo danzante, para justamente hablar de ese cuerpo no entrenado, no técnico, sino disponible para la danza, baile, llámele como quiera” (E1). La entrevistada 6 en la misma línea, menciona que, “yo creo que cualquier persona puede bailar, no cualquier persona puede ser bailarín (...)” (E6). Es a partir de esto que podemos establecer que el sentido que se le da a la enseñanza de la danza dentro del Instituto Superior de Educación Física, en relación con el campo académico y profesional, es desde el enfoque de enseñanza, no para formar a bailarines, sino que, de acuerdo con la entrevistada 1 para “habilitar los cuerpos danzantes de las personas independientemente de si quieren o no ser bailarines” (E1). En la formación en educación física se procura brindar a los estudiantes elementos constitutivos de la danza que les permita el desenvolvimiento en el ámbito profesional, cualquiera sea este, ya que todo cuerpo puede ser danzante. En suma, la entrevistada 1 agrega que:

Si entendiéramos que el saber de la danza no es un saber de los bailarines, no es un saber que le pertenezca a los coreógrafos, o de la gente que se dedica profesionalmente a eso, sino que el saber de la danza podría estar disponible en nuestros cuerpos danzantes, podríamos apelar a ese saber que no se encara, no se enfoca y no se enseña de la misma manera que enseñar una clase de ballet o de danza contemporánea o una clase de folklore escénico, entonces yo creo ahí es donde está la clave (E1).

En síntesis, en este bloque de análisis se abordan los sentidos de la enseñanza de la danza, en su dimensión histórico-político, así como los sentidos de su inclusión e incremento de la presencia de esta en el Plan de Estudio 2017. Además, se presentan los discursos de las docentes a cargo de la enseñanza de la danza, que difieren entre el posicionamiento que se orienta desde la enseñanza de la danza, en vínculo con el campo profesional y por otro lado, el posicionamiento desde la enseñanza de la danza en relación a la investigación y problematización de la misma a partir del proyecto democrático.

4.2 Concepciones, corrientes y perspectivas sobre danza en el currículum del Instituto Superior de Educación Física

El presente apartado versa respecto al segundo objetivo específico de la investigación, el cual aborda las concepciones de la danza que le otorgan las docentes a cargo de la enseñanza de esta en el marco académico del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales en el Instituto Superior de Educación Física. Estructuramos este apartado en dos momentos, primero se abordan las corrientes y perspectivas teóricas que configuraron históricamente a la danza en ISEF para en segundo lugar comprender las concepciones actuales en el currículum de la Licenciatura en Educación Física.

Las concepciones sobre danza que las docentes relatan en las entrevistas difieren entre la danza académica y la danza folklórica y de tradición popular; que se relacionan a la vez con la danza que históricamente ha estado presente y ha sido legitimada dentro del currículum del ISEF. Partimos de la premisa de que la danza que ha estado presente hegemónicamente en el currículum de la educación física, ha sido la danza folklórica, con gran imbricación entre el ritmo y la música. Esta relación se ha presentado en los diferentes planes de estudio desde el año 1939, en los programas de las unidades curriculares que se refieren a Ritmo y Danza (anteriormente nombrada como Ritmos y Danzas, Actividades Rítmicas o Educación Rítmico Musical).

En cuanto a las concepciones históricas sobre danza en el ISEF existen dos corrientes; por un lado, la danza que estuvo presente hegemónicamente desde el plan de estudios del año 1939, es la danza folklórica y por otro lado, la danza académica (moderna y contemporánea).

En relación a la primera corriente, todas las entrevistadas concluyen en la afirmación de la presencia de la danza folklórica durante la historia de la formación de profesores y licenciados en educación física. Para ejemplificar, la entrevistada 1 nos

aporta que, las danzas que han primado son “(...) danzas populares del mundo, dentro de las danzas recuerdo unos cuadernillos que tenían, eran publicaciones de la Comisión Nacional de Educación Física, en donde enseñaban desde tarantella hasta jockting, polca y pericón, danzas de ronda, danzas infantiles, juegos de rondas integrados a la materia danza y después eso, como sensación que me da hablando con Peluffo, todo eso se bailaba también con danzas de acá, el gato, el escondido, etc (E1). A su vez, la entrevistada 5 plantea que,

Desde el primer plan de acción está, hay un fuerte trabajo con lo rítmico en esa relación danza - música entonces ahí, me parece que todo lo que son los populares, los denominados populares-folklórico, siempre hubo una perspectiva ahí muy abordada, e incluso uno puede plantearse, ¿qué concepciones son de ese tipo de danza?

En relación a la danza folklórica, las docentes expresan las nociones a partir de cómo comprenden a estas danzas y su imbricación con el folklore. En principio, consideramos menester destacar el discurso de la entrevistada 1, en donde expresa la noción del folklore a partir de su surgimiento histórico:

El concepto folklore es acuñado por la intelectualidad inglesa (...) en plena modernización del mundo, un grupo de letrados en Inglaterra que no solo fue en Inglaterra, sino que viene de antes del romanticismo alemán, empiezan a mirar con devoción y con mucho respeto las prácticas que quedaban arrastradas por la modernización en sus respectivos países, las prácticas de los campesinos, la manera de hacer las cosas que tenían las comunidades agrícolas, agrarias, empezaron a mirar. (...) esa gente en un afán de reivindicar lo que se estaba perdiendo *empiezan a hablar de folklore o de saber popular y empiezan a mirar que eso tiene un valor y que se está perdiendo* en este mundo modernizado de aquel entonces, estamos hablando de mediados de siglo XIX (E1, lo resaltado es nuestro).

A partir de lo referido anteriormente y en concordancia con la autora Martín (2015), comprendemos al folklore como el saber popular que representa e incluye un conjunto de prácticas culturales realizadas por un determinado grupo social o comunidad. En la primera mitad del siglo XIX el autor William John Thoms (1846) definió el término Folklore como, “aquel sector del estudio de las antigüedades y la arqueología que abarca el saber tradicional de las clases populares en las naciones civilizadas” (Thoms, citado en Martín, 2015, p. 17).

Es a partir de este movimiento social respecto al folklore que surge la danza folklórica, que deviene de la cultura y conlleva sentidos que representan a la comunidad. Entendemos de acuerdo con Vitanzi (2015) que,

La danza folklórica y popular es un campo de lenguaje no verbal. Constitutiva y constituyente de un entramado social es síntesis de memorias. Vuelve a nacer cada vez que habita un nuevo cuerpo social, individual, histórico, colectivo. (...) dialoga en forma permanente con las nuevas generaciones; su narrativa, su movimiento nos antecede y nos trasciende (Vitanzi, 2015, p. 78).

En vínculo a lo antes mencionado, la entrevistada 3 se refiere al folklore,

(...) como aquello que surge de una cultura y de un pueblo determinado y pasa a formar parte de esa trama más cotidiana de la experiencia de esas personas. Después se transforma en tradición cuando son cosas que surgieron en un contexto y en un momento determinado y después a través de los años se siguen reproduciendo, pero no es que ese contexto permanezca, sino que se trae (...)" (E3).

De acuerdo a este entramado entre la danza folklórica y la tradición, vinculadas a un saber popular que se traspasa generacionalmente, la entrevistada 5 afirma que, "(...) la danza folklórica tiene que ver con una cuestión de la tradición, (...)" (E5). Al respecto la autora Martín (2015) expresa que; "La tradición fue entendida en dos sentidos: refería a la forma de enseñanza y transmisión del saber popular, pero también al mismo saber que se adjetivaba como tradicional para dar cuenta de su antigüedad y vinculación con un pasado remoto" (Martín, 2015, p. 19).

Las entrevistadas al referirse a la danza folklórica aluden al término 'popular', que como lo expresa la autora Martín (2015), se acuña a las prácticas del folklore que emergen del pueblo. Es así que la entrevistada 5, expresa respecto a la danza folklórica que, "por popular creo que responde (...) a este saber que se va pasando como en una cuestión más de generación en generación" (E5). La entrevistada 6 afirma que, "(...) una danza popular tiene que ver con algo que incluye a todos, como algo más del pueblo (...) dependiendo del país donde uno esté, (...)" (E6). La autora Martín (2015) en relación a lo popular expresa que se desarrolló,

(...) en los países latinos, y sobre todo en América del Sur, Central y el Caribe, (...). Lo popular no es lo que imponen los medios masivos sino lo que el pueblo hace, lo popular es aquello que expresa la creación del pueblo. (...) porque el folklore se define también por sus características populares (Martín, 2015, p. 21).

En los discursos de las entrevistadas se puede observar un entramado de sentidos en torno a lo que entienden como danza folklórica, que a la vez se vincula con los

conceptos 'popular' y de 'tradición'. La entrevistada 1 para esclarecer tales relacionamientos menciona que “las danzas folklóricas forman parte de la doxa, es la manera popular de decir danzas de tradición popular (E1).

La danza folklórica que históricamente ha estado presente en los programas de las unidades curriculares de Ritmo y Danza en ISEF, ha devenido circularmente de acuerdo a la tradición selectiva, incluyendo y excluyendo determinados lenguajes de la danza, la música y el ritmo. Las autoras Fontán y Valle Lisboa (2019), expresan que:

(...) a la actualidad, es posible reconocer la presencia de un continuo de contenidos, enfoques y aproximaciones a la música y la danza, que resumimos a continuación: *los bailes populares/tradicionales regionales, latinoamericanos y europeos, así como los contenidos relacionados con la rítmica de Jaques Delacroze, aparecen en todos los planes de estudio desde 1939 hasta 2004 inclusive*, dentro de las asignaturas vinculadas al ritmo, la danza y/o actividades rítmicas.(...) se observa un amplio espectro de ritmos y danzas criollas, latinoamericanas y europeas, entre las que no aparecen expresiones ni alusiones directas a ritmos y/o danzas vinculadas a la raíz africana o afroamericana (Fontán y Valle Lisboa, 2019, p. 3 y 4, lo resaltado es nuestro).

En el nuevo programa de la unidad curricular Ritmo y Danza, se presenta un enfoque que pretende problematizar y tensionar la colonialidad que se presentaba hasta entonces, sin pretender saldar esta problemática, debido a que la matriz de pensamiento nos posiciona en un contexto determinado, que nos permite repensar el entramado hegemónico desde el diálogo intercultural entre el ritmo, la música y la danza. La entrevistada 2, quien colaboró en la reconfiguración del nuevo programa de estudio de dicha unidad curricular, nos aporta su mirada sobre la nueva perspectiva decolonial en lo que refiere a las danzas folklóricas, con la intención de tensionar lo que hasta entonces se estaba reproduciendo en el ISEF,

(...) no hagamos danzas europeas, si la educación es en esta región, en la escuela que nosotros vivimos, estamos acá en esta región, hagamos la danza de acá, no solo de Uruguay, sino de toda latinoamérica, pero es inabarcable de toda latinoamérica, entonces dijimos concluyamos en danzas latinas, hagamos una bolsa de danzas latinas, cumbia, bachata, merengue, (...) (E2).

Continuando con la resignificación del nuevo programa de la unidad curricular Ritmo y Danza, a partir de las autoras Fontán y Valle Lisboa (2019), entendemos por descolonización cultural, el proceso que resignifica, transforma y produce conocimientos

que no devienen de la epistemología occidental, ni de sus preocupaciones; por el contrario, deriva de la atención a necesidades de diversas colonias, en este caso, relacionado al contexto que nos convoca, América Latina y del Sur, como menciona la entrevistada 2 anteriormente, y que a su vez la entrevistada 3 afirma, “(...) yo creo que hay que reivindicar (...) porque una cosa es reproducir modelos y cuestiones y otra cosa es traerlos, resignificarlos y darles vida en el hoy (...)” (E3). Es a partir de lo mencionado hasta aquí que las entrevistadas 2 y 3 comprenden la necesidad de que en las unidades curriculares se contextualice la práctica corporal danza, presentando enfoques que devengan del momento histórico, social, cultural y político en el cual está inmersa, debido a que como expresa la entrevistada 1, “(...) las disciplinas van mutando, y la danza no va a ser la excepción” (E1). En referencia, el autor Aráiz (2007) afirma que,

La danza hereda formas que pesan, pero sostienen y luego atraviesan procesos de demolición y son releídas con diferente óptica. (...) No es la danza amiga de la petrificación y menos de la perpetuación de las formas, ¿quién es capaz de contemplarlas, suponiendo que existiera, con la misma mirada del contexto en el que fueron levantadas? (Aráiz, citado en Vitanzi, 215, p. 78).

En síntesis, en los discursos de las docentes entrevistadas y en el programa de la unidad curricular Ritmo y Danza se comprende que el saber danza folklórica y de tradición popular, deviene del pueblo, que se transmite de forma oral de generación en generación, en la cultura donde se manifiesta, sin una sistematización; sin embargo, para alcanzar la academia, como manifiesta la entrevistada 4, “(...) han tenido el proceso de academización (...), muchas veces la danza popular para legitimarse o reconocerse, la forma es el escenario, todo eso que genera el espectáculo (...)” (E4). El discurso de esta entrevistada se presenta en sintonía con lo expresado por la autora Vitanzi (2015), que sostiene que la academización supone la uniformización de una nomenclatura, de posiciones, pasos, recorridos y figuras, interactuando con diversos contextos históricos, económicos, políticos y culturales; que fueron impulsando dicha selección y recopilación de determinados lenguajes de la danza folklórica y de tradición popular, a principios y mediados del siglo XX.

En cuanto a la segunda corriente de la danza, en relación a su presencia histórica en el ISEF, las autoras Fontán y Valle Lisboa (2019), a partir del análisis de los programas de las unidades curriculares históricamente referidas a la Gimnasia, sostienen la presencia de la danza académica:

(...) hallamos contenidos vinculados específicamente a la danza académica: “movimiento del centro [...] J.C. Noverre, F.Delsarte, I.Duncan y la danza natural, el movimiento expresionista de Munich: R.Laban y M. Wigman” (*plan 1966*) en las asignaturas vinculadas a la gimnasia y sus teorías (Fontán y Valle Lisboa, 2019, p. 4, lo resaltado es nuestro).

En concordancia con las autoras, la entrevistada 5 aporta que la danza “(...) siempre estuvo presente pero nunca hegemónica porque en los discursos es muy cuestionada la danza en la educación física (...)” (E5). Esta entrevistada expone la relación que la danza académica ha tenido con la gimnasia dentro del currículum, lo que ha hecho que la misma estuviera presente pero no reconocida y legitimada como tal, dentro de la formación académica en ISEF. En suma, la entrevistada señala que en Uruguay esta danza históricamente “(...) siempre tuvo sus vínculos con la gimnasia moderna pedagógica artística en relación con la educación femenina asociada en lo que respecta también a las danzas que construyen formas de relacionamiento entre varón y mujer, fueron lugares de disciplinamiento y norma” (E5).

A partir del análisis realizado hasta aquí que muestra un breve recorrido histórico del lugar y concepción de la danza en la formación, centrada en una visión colonial, academicista y dirigida fundamentalmente a las mujeres, es que analizaremos las continuidades y rupturas de estos aspectos en el currículum actual de la Licenciatura en Educación Física. Para esto, partimos de los aportes de la entrevistada 1, quien expresa que hay dos corrientes predominantes;

les diría que hay una corriente mayoritaria que tiene más peso político en ISEF, que es la danza contemporánea, hay otra corriente minoritaria pero que resiste, pero que el relato es de resistencia, las danzas de tradición popular. Es una perspectiva mayoritaria (...) y en mí, creo que (...) hacemos un contrapeso importante, porque cuando tuvimos que hacer el currículum de Ritmo y Danza tuvimos que ponernos a defender la materia Ritmo y Danza, para que no fuera invadido ese espacio por la danza contemporánea (E1).

La predominancia política de la danza contemporánea en el actual currículum; se vincula al desarrollo académico del ISEF, a la formación académica de las docentes a cargo de su enseñanza (profesorados, licenciaturas, maestrías y doctorados) y a la formación específica en danza que estas tengan, autodidacta (escuelas de danza, seminarios y jornadas) y/o formación académica, profesorado o la licenciatura en danza (folklórica y/o moderna-contemporánea). La formación que cada docente tenga le va a contribuir en la continuidad de la investigación en el área de la danza, en el marco

académico. Los vínculos que se dan entre lo anteriormente mencionado derivan en que actualmente las prácticas corporales tengan mayor presencia política dentro del currículum actual de la Licenciatura en Educación Física.

En relación a la predominancia de la danza contemporánea en el actual currículum, la entrevistada 6 expresa que, “hay algo que le faltaba al otro currículum, por eso hicieron la apertura que hicieron al nuevo plan, sobre todo a la parte de arte” (E6).

En referencia a estas dos corrientes, la entrevistada 1 expone una diferenciación coyuntural, que se vincula al saber y cómo este se construye en los diferentes campos de actuación, que deviene del orden de la episteme:

Hay un saber que se construye académicamente que son la danza moderna/danza contemporánea, se piensa y construye en el ámbito académico o de universidad, es una danza que se transmite y se piensa, con ese componente. En cambio, la danza de tradición popular es un saber que se construye, emerge fuera del ámbito académico, (...) donde hay mucha gente que baila o que practica música, donde eso empieza a tener una validez, porque esa validez se la da la comunidad, de la misma manera que el saber académico se valida desde la comunidad académica (E1).

En los actuales programas de las unidades curriculares Técnicas Corporales I y Técnicas Corporales II/Danza, se aborda a la danza como práctica corporal artística, es a partir de esto que en Técnicas Corporales II/Danza se propone pensar la relación entre lo visible e invisible y lo que se puede decir de ello, a su vez se pretende comprender los modos de producción y creación, en vínculo con los cuerpos que participan. En la presentación del programa de esta unidad curricular se propone,

(...) problematizar a la danza, como práctica donde la estética y la política se articulan, se enlazan, desde un com-partir a nivel de lo sensible (Bardet, 2012). (...) Abordar la democratización de la danza implica el cuestionamiento sobre quiénes son bailarines, quiénes pueden bailar, cuál es el lugar de la autoría en la creación y composición, cómo componer el plural, quiénes acceden a la danza como manifestación artística, (...). Implica pensarla como lugar de participación, de inclusión, de resistencia, en un anclaje territorial, disponiéndose a generar espacios políticos y sociales (Programa de Técnicas Corporales II/Danza 2021, p. 1 y 2).

En vínculo con el programa, la entrevistada 6 quien está a cargo de la enseñanza de la unidad curricular, expone;

(...) ahora se fue para este otro campo, todo lo más libre, el bailamos sin música, no existe un pulso, un acento, existe otro tipo de dinámicas que llevan al contenido de la danza a otros lugares, mucho más amplio, más perceptivos, más sensible, no sé si más sensible (...) con lo sensible como relación a uno mismo, prestar atención a uno mismo (E6).

La entrevistada se cuestiona el programa y tensiona la forma del dictado del curso de la asignatura Técnicas Corporales II/Danza, enunciando que:

La danza contemporánea, a pesar de que tiene sus técnicas, Flying Low, Release, Contact, se abre más a un campo de esto que estamos viendo en Técnicas II/Danza (...) sale del salón y se abre a otros lugares. En Técnicas II estamos viendo (...) una parte de danza contemporánea. No estamos viendo técnica moderna, no estamos viendo de contemporáneo ni la tercera parte de lo que podríamos estar viendo (E6).

A partir de lo que expresa y en vínculo con las observaciones participante, comprendemos que el cursado de la unidad curricular se enfoca y direcciona hacia la creación, composición y la improvisación, siendo esta última la que permaneció en una constante en el curso, a la vez que es propuesta en la metodología del programa,

Se prioriza la investigación y el estudio del movimiento desde un marco de improvisación-composición sensible, donde el cuestionamiento por la democratización de la danza está presente tanto en términos de accesibilidad, como en la pregunta por las construcciones del cuerpo, de la percepción, de sus usos, de sus límites, de lo visible e invisible (Programa de Técnicas Corporales II/Danza 2021, p. 3).

En referencia a la corriente de 'danza minoritaria' presente actualmente en el currículum de ISEF, de acuerdo a la entrevistada 1, es la que se encuentra en la unidad curricular Ritmo y Danza. En la presentación de dicho programa se expresa el vínculo con la danza folklórica y de tradición popular,

Respecto a los criterios que orientan el enfoque y los contenidos en el área de la danza, se fundamentan en la recuperación del sentido social, de participación, inclusión y disfrute de una práctica que trasciende la dimensión escénica-espectacular. Por este motivo, la unidad curricular “Ritmo y Danza” reconoce en el baile y las danzas populares (actuales y tradicionales) un vasto territorio de saberes, que circulan popularmente (...) (Programa de Ritmo y Danza, 2018, p. 1).

En diálogo con la fundamentación sobre la recuperación del sentido social que propone esta unidad curricular, la entrevistada 1 expresa que, en los encuentros entre estudiantes que se dan en las clases,

permiten gozar, disfrutar, darle la mano y el abrazo a otro. Es un momento de conexión, de encuentro, de descubrir con un otro. Ese rato ayuda y contribuye a construir un vínculo distinto con las personas, que no pasa por la palabra o la intelectualidad, pasa por algo más visceral, de corazón a corazón. Es otro lenguaje sin hablar, pasa por la mirada (E1).

Es el vínculo entre la música y la danza que posibilita y facilita estas relaciones que se dan dentro del curso de la unidad curricular. Esto lo afirma la entrevistada 3, “(...) hay una relación muy estrecha y así está pensado el programa, con lo musical, porque también las danzas que se proponen, son danzas que tiene un fuerte anclaje ahí justamente donde música y danza” (E3). De un modo similar, la entrevistada 3 expresa que, “(...) la

danza popular y folklórica son danzas en las que danza y música están muy imbricadas (...) de hecho el programa de Ritmo y Danza ya parte de que el sonido es movimiento” (E3). En la misma línea la entrevistada 1 aporta, “me cuesta separar los ámbitos de la danza y de la música. Cuanto más lo pienso, más reflexiono, más me meto a fondo, no se lo puede separar” (E1).

Es a partir del ritmo que la danza folklórica se sistematiza y genera un código específico, suscitando la adhesión y complementación entre ambas disciplinas. La entrevistada 1 agrega en este sentido que “(...) me encanta que la materia de acá se llame Ritmo y Danza, y que no sea danza solo, porque te pone ahí de cara y hasta dónde va esto y hasta donde va lo otro” (E1).

Ejemplificando esta imbricación entre ritmo y danza, la entrevistada 3 manifiesta,

(...) si pensamos en candombe, pensamos en candombe danza y pensamos en candombe música, ¿no? El candombe ya tiene una rítmica muy definida que se expresa desde lo sonoro y desde el movimiento, (...) el tango también, (...) y con la danza folklórica pasa un poco lo mismo (...) (E3).

A partir de lo que menciona esta entrevistada es que comprendemos desde la perspectiva de las autoras Fontán y Valle Lisboa (2019) que, “En las danzas de tradición popular tomadas en su contexto, las personas simplemente bailan, no hay cuerpos ideales, ni disciplinamiento técnico. El cuerpo se celebra, se ritualiza, se recrea, se consagra a la expresión del momento” (Fontán y Valle Lisboa, 2019, p. 5).

En vínculo con lo expuesto anteriormente, el autor Ramírez (2004) nos aporta, “los ritmos subjetivos de la creatividad musical humana; cultura y música constituyen así un horizonte donde nuestra especie se muestra en su integralidad” (Ramírez 2004, p. 84). Es así que encontramos concordancia con uno de los objetivos presentado en el programa de Ritmo y Danza, en el cual se expresa, “Propiciar la práctica de la danza desde una perspectiva integral, que comprende no sólo la dimensión estética y técnica, sino y principalmente, su dimensión social-cultural y política” (Programa de Ritmo y Danza, 2019, p. 2).

Los modos y diferencias de concepción de la danza están relacionados con las trayectorias de formación académica y la experiencia profesional de cada docente, por la trayectoria de enseñanza dentro del ISEF.

Es a partir de esto que se presentan ciertas tensiones o diferentes modulaciones en los modos de conceptualizar a la danza entre del grupo de las docentes que están a cargo de la asignatura Ritmo y Danza desde planes previos al 2017 y el grupo docente a cargo

de las unidades curriculares Técnicas Corporales I y Técnicas Corporales II/Danza, las que surgen en el plan de estudio 2017.

En este sentido, para dar cuenta de ciertas tensiones en el equipo docente a cargo de la enseñanza de la danza, la entrevistada 2 expresa que,

Hay un gran discurso acerca del trabajo en equipo, que no es verdad y que es un discurso que no está. Porque ese trabajo que vos percibís es hombro a hombro, cuerpo a cuerpo y desde otro lugar, hay que tener tiempo porque yo tengo que ir a tu clase, porque vos tenés que venir a la mía, por eso tengo que saber lo que vos hacés, porque hay que poner cuerpo, tiempo para trabajar en equipo y movimiento, hay que hacer, en conjunto (...) (E2).

4.3 Saberes y contenidos que conforman a la danza como práctica corporal en la formación del licenciado en educación física

El presente y último bloque de análisis versa sobre el tercer objetivo específico de la investigación, que se refiere a los saberes y contenidos que conforman a la danza como práctica corporal a ser enseñada en la formación del licenciado en educación física. Estructuramos este capítulo en tres momentos: el primero aborda los saberes seleccionados del campo de la danza para su inclusión en el Plan de Estudio 2017. En el segundo se aborda la selección de contenidos de danza que se priorizan para su enseñanza dentro de los programas de las unidades curriculares. Por último se presentan los contenidos de la danza incluidos en los programas de cada unidad curricular que la configuran como práctica corporal.

En cuanto a los saberes y contenidos del campo de la danza que se seleccionan para su inclusión en el currículum actual de la Licenciatura en Educación Física; en primer lugar, en referencia a los saberes, se halla el saber danza folklórica, abordada en la unidad curricular Ritmo y Danza y el saber danza académica (moderna y contemporánea), abordada en las unidades curriculares Técnicas Corporales I y Técnicas Corporales II/Danza. En segundo lugar, en cuanto a los contenidos de estos saberes, se especifican dentro de los programas de cada una de las unidades curriculares, siendo estos los que conforman a la danza como práctica corporal. A su vez, es preciso destacar que el equipo docente a cargo de la enseñanza de la danza realiza una selección de estos contenidos acorde a la trayectoria académica, la formación y experiencia en danza, el posicionamiento y enfoque en relación a la danza.

En referencia a los saberes de danza que se incluyen dentro del actual currículum de la Licenciatura en Educación Física, a partir del trabajo elaborado hasta el momento, en

relación a los documentos y los discursos analizados de las docentes entrevistadas, es que comprendemos que existe una primera tensión relativa al campo de la danza en torno a los saberes populares y académicos de la danza, abordados en las diferentes unidades curriculares. Para ejemplificar, en concordancia la entrevistada 1 expresa que, “hay contenidos que tienen que ver más con epistemología académica, de la danza académica, y otro de la danza popular” (E1). A su vez, la entrevistada 6 afirma que, “(...) hay un programa que atraviesa las danzas folclóricas (...)” (E6).

En cuanto a los contenidos de cada uno de estos saberes de danza, son presentados específicamente en los programas de las tres unidades curriculares ya referenciadas. Esta selección y sistematización de contenidos se realiza con la intención de contextualizar y conceptualizar a la danza, a la vez que se aborda la dimensión técnica de cada uno de los lenguajes, la dimensión histórica-política y la dimensión sociocultural. Es a partir de los discursos de las entrevistadas, que se presenta la distinción entre contenidos conceptuales de cada danza y los contenidos prácticos.

En relación a los contenidos conceptuales, la entrevistada 4 expresa que la selección se realiza en torno a,

(...) lo histórico del conocimiento de las danzas, en sí los nombres, ¿cuáles son? ¿De dónde vienen? ¿Qué significan? Los sentidos, los significados todo eso, la técnica, ¿cuáles son los pasos básicos no? los fundamentos de cada danza que hacen que una danza sea una cosa y otra sea otra no? con los ritmos no? No es lo mismo un ritmo que otro, este poder ver eso esencial de cada danza y diferenciar uno de otro, son como lenguajes ¿no? claro lo cultural también, el contexto de surgimiento, el poder de entender los sentidos y esa práctica, ¿no? (...) (E4).

En referencia a la unidad curricular Ritmo y Danza, como se expresa en la presentación del programa, los contenidos que se abordan son a partir de dos ejes centrales: el ritmo y la danza. Los contenidos se presentan en cuatro unidades: en primer lugar, se presenta el sonido y movimiento, en segundo lugar, el ritmo y la música, en tercer lugar, la danza en su vínculo con la cultura y la sociedad, y por último, se abordan bailes y danzas populares, especificando los elementos a abordar en cada una de estas. A su vez en esta unidad curricular se presenta el enfoque sobre el ritmo, la música y la danza desde la perspectiva decolonial, donde se abordan estos contenidos, problematizando la perspectiva que hasta el plan anterior (2004) se abordaba. Justificando lo antes mencionado, en el programa se expresa que,

(...) la unidad plantea la conceptualización y la práctica del ritmo en un sentido dinámico, más amplio y flexible, que excede el campo de lo que occidentalmente entendemos por música. Respecto a los criterios que orientan el enfoque y los contenidos en el área de la danza, se fundamentan en la recuperación del sentido social, de participación, inclusión y disfrute de una práctica que trasciende la dimensión escénica-espectacular. (...) Desde esta perspectiva se recupera un espacio para el estudio y la resignificación de la danza y el baile como contenidos y prácticas educativas. Estos contenidos invitan a revisar los supuestos sobre inclusión y multiculturalidad, así como los modos de selección, legitimación y codificación de los saberes asociados al ritmo y la danza en el ámbito académico (Programa de Ritmo y Danza, p. 1).

Específicamente en la unidad curricular Ritmo y Danza, la entrevistada 2 expresa que,

se divide en tres grandes áreas, en la rítmica, las danzas de pareja o no, tango, candombe merengue, folklórica, chacarera o gato y sus debidos zapateos simples y todo eso, sus compases etcétera y el tercer bloque son las coreografías, series y secuencias (...) (E2).

En sintonía, la entrevistada 3 expresa en relación a esta asignatura y la selección de contenidos, “(...) lo que se hace es como abordar danzas puntuales, poniendo como el foco más en esta relación con lo rítmico, lo sonoro y trayendo esta cuestión del marco cultural y social también, de cada danza” (E3). A su vez, la entrevistada 3 en referencia a la relación de lo rítmico y lo sonoro, aporta que la danza folklórica, “(...) son danzas más codificadas (...) donde el tiempo, el pulso, el acento y como esas estructuras más matemáticas de la música (...)” (E3). En referencia a esta estrecha relación entre la música y la danza, que se expresa y aborda en la unidad curricular de Ritmo y Danza, la entrevistada 4 se refiere a la importancia y pertinencia de abordar la manifestación del lenguaje de danza en su dimensión más amplia, es decir, comprender lo histórico, los sentidos sociales y culturales que la sostienen y producen en la actualidad,

¿Qué pasa en Uruguay? porque nosotros podemos reproducir en la clase lo del espectáculo, quiero decir, como esta cosa de la técnica, ¡pero si les saco todo eso le estoy quitando la danza! Es decir, si yo solo enseño los toques de tambor de candombe, pero no muestro toda la manifestación, me estoy quedando sin algo, ¿no? Bueno después toda la parte rítmica o sea cuestiones estructurales que son de la música. En caso de lo que es Ritmo y Danza, el componente de ritmo tiene que ver con todo esto (...), las disposiciones del cuerpo, cuáles son las habilidades o formas o movimientos que ese cuerpo tiene que pasar (E4).

Este discurso se presenta en sintonía con lo referenciado en el programa de la unidad curricular mencionada, donde se destaca que,

Desde esta perspectiva se recupera un espacio para el estudio y la resignificación de la danza y el baile como contenidos y prácticas educativas. Estos contenidos invitan a revisar los supuestos sobre inclusión y multiculturalidad, así como los modos de selección, legitimación

y codificación de los saberes asociados al ritmo y la danza en el ámbito académico (Programa de Ritmo y Danza, 2018, Montevideo, p. 2).

Cada lenguaje de danza, de los que se presentan dentro de esta denominación danza folklórica, cuenta con un entramado de elementos que los constituyen, a la vez, que se diferencien entre ellos, como explica la entrevistada 5, “(...) pasa con la danza, hay cada configuración, en tango tendrá sus saberes, el folklore tendrá sus saberes y dependerá de qué lugar del folklore te pares, si un gato, una chacarera, un pericón (...)” (E5).

En relación con la danza académica, en el programa de la unidad curricular Técnicas Corporales I (módulo de danza), se presentan los contenidos referidos a la sensopercepción, técnicas específicas de los lenguajes de danza contemporánea y por último, se presenta el abordaje de la práctica y la experiencia de creación, desglosando cada uno de los elementos que constituyen los contenidos.

Asimismo, dentro de la unidad curricular Técnicas Corporales II/Danza, la selección de contenidos se realiza y presenta en seis unidades: en primer lugar, se presenta 'Danza, Educación Física y educación del cuerpo', en segundo lugar, 'Conciencia Corporal- Sensopercepción', en tercer lugar, 'Creación, composición e improvisación', en cuarto lugar, 'Investigación en Danza', en quinto lugar, 'Improvisación de contacto', en sexto lugar, 'Experiencias de danza'.

Del mismo modo que en las unidades curriculares antes mencionadas, en este programa se presentan los elementos que componen a cada unidad de contenidos.

Para dar cuenta de esta selección de contenidos dentro del programa de la asignatura Técnicas Corporales II/Danza, la entrevistada 5, menciona que aparecen,

(...) construcciones corporales también de cuerpo y ahí códigos de movimiento, técnica, pero también pueden ser técnicas compositivas, de creación coreográficas, danzas que aparece más la coreografía y danzas que aparece el foco puesto en la improvisación y no tanto en la enseñanza de la técnica y ahí el saber puesto ahí, todo dependerá del tipo de danza que ... Esa práctica corporal que va a denominarse dentro de ese gran bloque que le decimos danza (...) (E5).

En relación a los contenidos que se priorizan para la enseñanza, en cada lenguaje de danza que aparece en las unidades curriculares, según el discurso de las docentes a cargo de la enseñanza, cada una realiza el recorte que entiende pertinente, como hemos mencionado, de acuerdo a su trayectoria académica, su formación, experiencia en danza, el posicionamiento y enfoque que presenten en torno al saber. La entrevistada 1, en concordancia aporta que, “la prioridad se la va a dar el docente en el momento que genera

el encuentro, es el recorte, la prioridad que hace el docente en el momento de poner esos saberes en juego (...)” (E1). A su vez, la entrevistada 2 expresa que en el programa se aborda “(...) lo elemental para el currículum de la educación física y después del recorte que hace cada docente” (E2). En sintonía la entrevistada 3 afirma que,

(...) la mirada que traemos, que siempre un recorte, siempre es un recorte y un enfoque particular que no quiere decir que no haya otros. En general como más este recorte más de la danza en occidente, que tiene que ver más con la danza como arte escénico, eso más para pensar en las técnicas en las unidades Técnicas I y Técnicas II/Danza. Es un recorte que podríamos decir que nos paramos un poco más desde lo que es el abordaje contemporáneo de la danza, (...) pero la manera de llegar es distinta y ahí es donde para mí, ahí juega mucho (...) los abordajes que pueda proponer cada docente (E3).

En suma, esta entrevistada plantea que, “quizás haya en este momento una especie de convivencia en los distintos abordajes de la danza, entre las distintas docentes, en esto de que cada docente hace su recorte, pone más énfasis en unas cosas u otras (...)” (E3). En cuanto a la convivencia de enfoques y selección de contenidos en las unidades curriculares, es necesario destacar el discurso de la entrevistada 2, debido a que se distancia del anteriormente mencionado, “no hay comunicación, no sé cuál es el programa, (...) vino la pandemia en un momento que yo podía haber tenido más tiempo para informarme, se paró todo, (...) el departamento se debe un buen tiempo de como demostrar, de hablar (...) (E2).

En cuanto a los recortes que se realizan en la unidad curricular Técnicas Corporales II/Danza, la entrevistada 3 expresa que “pasamos por distintas posibilidades técnicas que trae la danza, como entrar y salir del suelo, el rodar, el deslizar, el empujar, el estar bailando con otra persona en relación, ¿no? Ahí están jugando como las distintas técnicas todo el tiempo (...) (E3).

Por otra parte, en referencia a lo que aporta la danza a la formación del licenciado en educación física, de acuerdo con el análisis realizado de los programas, los contenidos y la selección que cada docente realiza en torno a estos, es que nos preguntamos ¿qué le aporta esta selección de contenidos al alumnado para su formación? Las docentes a cargo de la enseñanza de la danza, entienden que les aporta en sentido teórico y práctico, este último, mediante la vivencia y experiencia de los diferentes lenguajes.

En relación a lo teórico, la entrevistada 4 expresa que le aporta,

(...) el concepto de danza, de las historias, de conocer el componente histórico cultural, de comprender las funciones, dónde se desarrolla, en el pasado y en el hoy, puede haber además de la técnica, los fundamentos de esa danza, los fundamentos del saber, los pasos básicos, los ritmos (...) (E4).

En sintonía, la entrevistada 5 se refiere a que los aportes en este sentido son en torno a la,

problematización de la práctica corporal, para mí, en la dimensión cuál sea, yo me paro en Ritmo y Danza y mi idea es problematizar las distintas construcciones y problematizarlas, en tanto esas dimensiones más políticas, tanto en esas dimensiones más poéticas de la danza. (...) me parece que todo depende de la mirada del cuerpo que aparece como tal (...) (E5).

Por otra parte, en referencia a lo práctico de la danza, la entrevistada 4 se refiere a que les aporta el concientizar el cuerpo, a través de los sentidos y en relación con el espacio,

(...) tiene que ver con esos componentes, que no solo es moverse en el espacio, la conciencia de moverme en el espacio, sino de todos los sentidos del cuerpo en acción y (...) despertar todos esos sentidos que de repente como de a poco, haciendo la lectura de ¿Cuál es el cuerpo? ¿Cómo está nuestro cuerpo? ¿Qué es lo que nos pide, ¿no? (E4).

En consonancia, la entrevistada 6 explica que la vivencia y experiencia, a los estudiantes les “(...) aporta montones, sobre todo sensibilidad, la conciencia de lo humano, otro tipo de conciencia que atraviesa también las sensaciones, los sentimientos, la escucha de la música, la no música, la noción de lo espacial, de lo temporal, desde otro lugar (...)” (E6).

En suma, al aporte práctico, en referencia a la unidad curricular Ritmo y Danza, la entrevistada 2 menciona que,

al alumno isef le brinda en un impacto primario, una vivencia personal, de determinadas ejercitaciones concretas muy importantes para su desarrollo, en un impacto directo personal a él mismo, un descubrimiento de sus poderes y de su forma de organizar el cuerpo (...) (E2).

Para concluir, en relación a los aportes que la danza les brinda a los alumnos, la entrevistada 1 expresa que deberían estar en relación con los objetivos que cada docente se propone, que son a la vez relacionados con los objetivos que se expresan en los programas de las unidades curriculares, “(...) decir cuáles son los objetivos que tenemos nosotros cuando hacemos lo que hacemos y bueno creo en este caso que tiene que ver con los objetivos del curso (...)” (E1).

Por otra parte, es a partir del análisis de los programas de las tres unidades curriculares y en relación con los discursos de las entrevistadas, que entendemos que se comprende y aborda a la danza como práctica corporal dentro del currículum actual de la formación del licenciado en educación física. Esto se condice con lo que afirma la entrevistada 5,

los programas como tal hacen una expresión de visualizar a la danza como práctica corporal, cualquiera de los programas, Ritmo y Danza, Técnicas I y Técnicas II. Hay un intento de posicionarla y entonces como tal, se pueden encontrar saberes más del código de movimientos, saberes configurantes como más de todas esas relaciones de género, de esos cuerpos que configuran, vínculos a los nacionalismos, vínculos a las memorias de resistencia, con las particularidades que hagan a cada danza, su filosofía, sus ideas que traigan y como eso nuevamente aparecen en los propios movimientos (E5, lo resaltado es nuestro).

De acuerdo con lo anteriormente explicado, comprendemos que en estas asignaturas se presenta un abordaje de la danza como práctica corporal, en primera instancia, debido a que toman por objeto al cuerpo y en segunda instancia, presentan un abordaje donde problematizan los sentidos de lo socio-cultural y político.

Desde el enfoque de las prácticas corporales entendemos relevante los aportes que realizan a este análisis, los programas de cada unidad curricular, en primer lugar, la asignatura Ritmo y Danza, en la presentación, así como en dos de sus objetivos², hace visible el posicionamiento como práctica corporal de acuerdo a la perspectiva de Crisorio (2011), “(...) no es un equivalente de actividades físicas o de movimiento humano, sino que indica las prácticas históricas, por ende, políticas, que toman por objeto al cuerpo” (Crisorio, 2011, p. 9, lo resaltado es nuestro).

Para afirmar tal relación, presentamos los aportes de las autoras Fontán y Valle Lisboa (2019), “Desde la unidad curricular Ritmo y danza, se trata precisamente de abrir el espectro de posibilidades de pensar el cuerpo y el movimiento, sin negar las tradiciones que se expresan en lo ideológico, epistémico, filosófico, político, económico, ético, estético” (Fontán, Valle Lisboa, 2019, p. 7).

En segundo lugar, en el programa de Técnicas Corporales I, se puede interpretar dicha relación en su presentación y metodología, en el caso de la primera,

(...) se plantea un abordaje sobre la noción de técnica corporal y su deriva en la enseñanza de disciplinas variadas como la danza, (...) desde una perspectiva histórica, teórica y práctica. Se brindan elementos para actuar en diferentes ámbitos favoreciendo procesos grupales de producción y creación con el cuerpo (...)” (Programa de Técnicas Corporales I, 2019, p.1).

² Propiciar la práctica de la danza desde una perspectiva integral, que comprende no sólo la dimensión estética y técnica, sino y principalmente, su dimensión social-cultural y política.

Brindar los elementos teórico - conceptuales que permitan la percepción, apropiación y valoración del ritmo y la danza, como espacios de producción y transmisión cultural.

En referencia a la metodología de enseñanza en los espacios masivos, “Se intenta ofrecer un espacio de problematización de las prácticas, pensando el carácter cultural de las disciplinas con la intención de pensarlas en relación con nuestras prácticas de enseñanza” (Programa de Técnicas Corporales I, 2019, p.3). Este fragmento se vincula en parte con lo presentado en el marco teórico, de acuerdo con el autor Bourdieu (1980), “(...) pensar una práctica social es pensar una práctica corporal que tenga en cuenta las acciones, las teorías de esas acciones sociales, los contextos en lo que éstas se produzcan y las historias de estos contextos (...)” (Bourdieu, citado en Campomar, 2015, p. 10).

Por último, en el programa de la unidad curricular Técnicas Corporales II/Danza, se presenta de forma explícita en la presentación, la concepción de danza como práctica corporal, “Se busca pensar a la danza desde su posibilidad de ser objeto de enseñanza, de ser pensada como práctica corporal, como saber a ser enseñado por la Educación Física, considerando sus características de homogeneidad (...)” (Programa de Técnicas Corporales II/Danza, 2021, p. 2).

En relación al marco precedente, entendemos la importancia de indagar en los discursos de las entrevistadas sobre, ¿qué saberes y contenidos hacen que la danza sea dentro del currículum una práctica corporal? En relación a esta interrogante, la entrevistada 5 manifiesta que comprende a la danza como una práctica corporal relacionándola con la perspectiva de práctica de Foucault, “(...) me gusta mucho como esa construcción de práctica corporal o de práctica que construye Foucault, en la dimensión de la homogeneidad pluralidad, entonces me parece que ahí, si uno se para hay toda una dimensión de los códigos, además del movimiento que establece, podemos encontrar técnicas, podemos encontrar estos elementos compositivos, de creación, de toda esa dimensión (...) miradas de cuerpo que configuran la práctica (...) (E5).

En relación a lo antes expuesto, esta entrevistada agrega en referencia a la unidad curricular Técnicas Corporales II/Danza que,

esta idea de la danza como proyecto democrático, su posicionamiento y sus saberes vinculados (...) lo traía hoy con la improvisación, al cuerpo, un cuerpo que trabaja desde lo sensible, no? Entonces ahí me parece que hay configuraciones que van a tener, que se paran desde ese posicionamiento de las prácticas corporales (...) (E5).

De acuerdo a lo presentado por la entrevistada 5 anteriormente, entendemos la relevancia de presentar lo que se denomina como “proyecto democrático” en esta unidad curricular, para esto nos referimos la autora Bardet (2012) que se encuentra dentro de la bibliografía de esta asignatura, quien expresa que,

Este ideal de igualitarismo y de libertad, las dos caras de un proyecto llamado democrático, resurge entonces de modo singular a través del caminar. ¿Pero qué acciones, qué realidades, qué gestos y qué límites habitan este anuncio de no virtuosismo? (...) *en el caso de una danza, el trabajo sensible modifica ciertamente la percepción de su caminar (...)* (Bardet, 2012, p. 67, lo resaltado es nuestro).

En relación a la mirada de la danza como práctica corporal la entrevistada 3 nos relata:

(...) en relación a qué saberes hacen que sea una práctica corporal, yo creo que tiene que ver con... no sé si nombrarlos como saberes concretos, porque *creo que lo que hace que sea una práctica corporal tiene que ver con que produce cuerpos, produce en el sentido amplio. (...) Aporta e incide como en esto... si, en la construcción del cuerpo, (...) con un pensamiento, con una emoción, con un organismo, con un vínculo con su entorno, con una historia, etc* (E3, lo resaltado es nuestro).

Destacamos este relato debido a la concepción sobre danza como práctica corporal, que produce cuerpos. Este discurso se presenta en relación con lo que aborda la autora Escudero (2015), respecto al cuerpo de la danza, entendida como práctica corporal educativa, concibiendo al cuerpo como elaboración reflexiva, donde la mirada funda al objeto. Desde esta perspectiva se realiza el corrimiento al comprender al cuerpo como resultado de reflexión y problematización y ya no como condición para la danza.

En síntesis, lo que precede nos permite concluir que la danza dentro del currículum de la Licenciatura en Educación Física, se comprende como práctica corporal, la cual se constituye por los modos en que se concibe el cuerpo, en relación a los saberes y contenidos que se presentan en los programas de las unidades curriculares, siendo estos, los saberes teóricos, en torno a lo histórico, lo socio-cultural y lo político. A su vez, se abordan los contenidos prácticos que hacen posible la problematización e investigación de las técnicas de los diferentes lenguajes de cada danza.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Siendo este el capítulo final, tiene como principal intención dar respuesta a los objetivos del problema de investigación y a sus respectivas preguntas, comprendiendo que son transitorias. En segundo lugar, presentaremos las principales consideraciones que se refieren a los nudos problemáticos que pueden ser abordados a posteriori del presente trabajo de investigación. Para finalizar presentamos las consideraciones en las que sugerimos donde se debería prestar atención a partir de las políticas institucionales.

En referencia al primer objetivo específico, identificar y analizar los sentidos de la enseñanza de la danza para su inclusión en el currículum y su relación con el campo profesional y académico de la educación física, podemos establecer que, en los discursos de las docentes entrevistadas, aparecen dos sentidos vinculados a la presencia histórica de la enseñanza de la danza en el currículum. En primera instancia, se reconoce el sentido histórico de la danza en relación a la unidad curricular Ritmo y Danza, la misma se ha presentado tradicionalmente durante el proceso curricular del Instituto Superior de Educación Física, desde el Plan de Estudio del año 1939 hasta la actualidad. Debido a su permanencia ha contribuido en la legitimación de la danza como campo de saber de la educación física en el ISEF.

Por otra parte, la tradición de esta unidad curricular, presente desde el inicio de la formación, le ha estado fundamentalmente ligada al campo profesional, más específicamente con la actuación de los profesores y licenciados en educación física en el sistema educativo de primaria, donde estos han sido encargados históricamente de la enseñanza de la danza. Es a partir de esta relación que se han legitimado ciertos saberes del campo de la danza en los currículums de la educación física en el marco académico del ISEF.

Por otra parte, en relación al sentido de la inclusión de la danza académica en el actual currículum, comprendemos que se debe a que las asignaturas Técnicas Corporales I y Técnicas Corporales II/Danza se orientan a la enseñanza de la investigación y problematización de la danza moderna y contemporánea, lo que se relaciona directamente con el perfil de egreso del licenciado en educación física del Plan de Estudio 2017.

Por otra parte, destacamos que en la formación en educación física se enseña danza procurando brindar a los estudiantes elementos constitutivos de los diferentes lenguajes de la danza, los cuales les permita el desenvolvimiento en el ámbito profesional, sea la docencia u otros ámbitos, considerando que el campo de actuación en la actualidad es amplio. A su vez, a partir del análisis de programas y de los discursos de las

entrevistadas, constatamos que la enseñanza de la danza dentro del Instituto de Educación Física está orientada a habilitar el 'cuerpo danzante' y no hacía la formación de bailarines.

Respecto al objetivo presentado, concluimos en que en el actual currículum de la Licenciatura en Educación Física se presenta una mayor presencia de saberes del campo de la danza, debido a la inclusión de las unidades curriculares que versan sobre la danza académica, que a su vez brindan a los licenciados la posibilidad de experimentar técnicas de danza que hasta entonces no estaban presentes hegemonicamente en la formación.

Respecto al segundo objetivo específico, indagar y analizar las diversas concepciones que le otorgan a la danza las docentes a cargo de su enseñanza en el Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales en el ISEF podemos aseverar que existen dentro del actual currículum de la LEF dos corrientes y perspectivas teóricas de la danza: danza folklórica y de tradición popular y danza académica (moderna y contemporánea), la primera se aborda en la unidad curricular Ritmo y Danza y la segunda en las unidades curriculares Técnicas Corporales I y Técnicas Corporales II/Danza. La primera corriente y perspectiva teórica es la que se ha legitimado y ha estado presente históricamente desde el Plan de Estudio del año 1939 dentro de la formación en educación física con estrecha relación entre el ritmo y la música. En el caso de la segunda corriente y perspectiva teórica, esta se ha presentado en el currículum desde el Plan de Estudio del 1966 en las asignaturas referidas a la Gimnasia y sus teorías, lo que ha implicado una presencia no hegemónica en la educación física.

Es a partir de los discursos de las docentes entrevistadas que comprendemos la necesidad de aportar a la asignatura Ritmo y Danza el concepto de Danza Folklórica y de Tradición Popular, debido a que el saber danza folklórica surge a partir del pueblo, en una cultura determinada y pasa a formar parte del cotidiano, validando así su saber, que a su vez se traspasa de generación a generación sin una sistematización determinada, dándole sentido y resignificando este saber en el contexto donde se realiza, siendo esto lo que la configura como tradicional.

En el actual currículum de la LEF reconocemos a partir del análisis de los programas y los discursos de las docentes entrevistadas, las dos corrientes de danza anteriormente referidas, con la novedosa presencia de la danza académica, presentada hegemonicamente. En relación a esta mayor presencia, comprendemos a partir del discurso de las docentes que se debe a la preponderancia política de esta danza en el devenir del desarrollo académico.

Respecto a las concepciones actuales de la danza en el ISEF, a partir del discurso de las docentes a cargo de su enseñanza se nos presentaron dificultades para identificar y establecer concepciones precisas sobre estas dos corrientes que se enseñan, entendemos a su vez, que esto genera tensión dentro del equipo docente a cargo de la enseñanza de la danza en el marco académico. Asimismo, en los programas de las unidades curriculares que abordan la danza podemos identificar que se concibe a la danza como práctica corporal debido al abordaje del cuerpo. En este sentido, creemos relevante mencionar que las concepciones que las docentes le otorgan a la enseñanza de la danza, difieren entre la formación académica y la formación específica en danza que tiene cada docente, sea autodidacta y/o formación académica, como es el profesorado o la licenciatura en danza (folklórica y/o contemporánea).

En referencia a este objetivo comprendemos la importancia de seguir pensando e investigando sobre el cuerpo que se concibe y produce en las tres asignaturas que abordan a la danza, bajo esta perspectiva de danza como práctica corporal.

Respecto al tercer y último objetivo específico, identificar y analizar los saberes que conforman a la danza como práctica corporal a ser enseñada en la formación del licenciado en educación física. En primer lugar, en relación a los saberes y contenidos que se han seleccionado dentro del campo de la danza para ser incluidos dentro del Plan de Estudio 2017, es a partir del análisis de los programas de las unidades curriculares de danza y de los discursos de las entrevistadas, que entendemos que los principales saberes seleccionados del campo de la danza para su inclusión, son: el saber danza folklórica y el saber danza académica (moderna y contemporánea). A su vez estos saberes son conformados por contenidos específicos, conceptuales y prácticos, que se presentan y desglosan en las unidades de contenidos de cada uno de los programas correspondientes. Es la selección y sistematización de contenidos lo que contextualiza y conceptualiza a la danza, abordando la dimensión histórica, política y socio-cultural, a la vez la dimensión técnica de cada lenguaje de la danza. Es la relación entre la mirada sobre el cuerpo y los contenidos que se presentan y abordan en las unidades curriculares, lo que configura a la danza como práctica corporal dentro del currículum actual de la Licenciatura en Educación Física.

En segundo lugar, en referencia a los contenidos de danza que se priorizan para su enseñanza dentro de los programas de las unidades curriculares, entendemos que cada docente en la asignatura a cargo realiza una selección de contenidos, esta depende en gran

medida de la trayectoria académica, la formación y experiencia en danza, el posicionamiento y enfoque en relación al saber danza que tiene cada docente.

Respecto a la selección de contenidos que cada docente realiza, entendemos en primera instancia que tiene que ver con los objetivos del curso y los que cada docente se propone para el trabajo en clase. Es debido a esto que en los discursos no hemos determinado un recorte específico en común entre el grupo docente. Es por este motivo que queda un espacio abierto a continuar indagando sobre los recortes que se realizan en las unidades curriculares y respecto con qué propósito los realizan.

Por último, dando respuesta al objetivo general de esta investigación, determinar las configuraciones de la danza dentro del currículum en la formación de licenciados en educación física y específicamente dentro del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales en el Instituto Superior de Educación Física en Montevideo, se presentan dos corrientes de danza. Por un lado, la danza folklórica y de tradición popular, la que ha estado presente tradicionalmente en el currículum de la formación en educación física en el ISEF. Por otro lado, se aborda a la danza académica (moderna y contemporánea), en dos de las unidades curriculares novedosas del Plan de Estudio 2017, Técnicas Corporales I y Técnicas Corporales II/Danza.

Para abordar estas corrientes de danza, en cada programa de las unidades curriculares se presentan los saberes conceptuales y los saberes prácticos que configuran a la danza como práctica corporal. En los saberes conceptuales, desde la perspectiva crítica se presenta la dimensión histórica, política, social y cultural de cada danza, problematizando su enseñanza desde el abordaje contemporáneo. En los saberes prácticos se abordan técnicas específicas de los diferentes lenguajes de la danza y a su vez, se problematiza la dimensión de la técnica en relación con la enseñanza. Comprendemos que al abordar estos saberes en comunicación, se presenta a la danza en su dimensión más amplia, configurándose como práctica corporal dentro del currículum en acción.

En relación a lo antes expresado y considerando los discursos de las entrevistadas, es que comprendemos la división entre el saber danza folklórica y de tradición popular respecto al saber danza académica (moderna y contemporánea). En relación a esta división tan presente en los discursos, nos cuestionamos si esto contribuye a reducir la posibilidad de investigación de la danza folklórica en el marco curricular del ISEF, así como en reducir su legitimidad en el campo de saber de la educación física, considerando

que en el actual currículum la danza académica tiene una mayor presencia política respecto a la danza folklórica.

Es debido a que esta investigación se realizó sin antecedentes específicos que destacamos el aporte significativo al campo de conocimiento de la educación física en el marco del Instituto Superior de Educación Física, brindando respuestas a las configuraciones de la danza dentro del currículum de la Licenciatura en Educación Física. A su vez, hemos presentado algunas posibles vías de indagación para continuar investigando a la danza dentro de este marco institucional.

Asimismo, consideramos importante resaltar las inquietudes que se nos presentaron durante este proceso de investigación, que se refieren a rever desde la política institucional, con precisa atención los programas de estudio de las asignaturas: Técnicas Corporales I y Técnicas Corporales II/Danza. En el caso de la primera, según su particularidad de cursado, donde se abordan cuatro disciplinas en un semestre, siendo una de estas, la danza, que entendemos que puede ser presentada de forma individual, debido a los contenidos y elementos que la constituyen, a la vez que es previa de la unidad curricular Técnicas Corporales II/Danza. En el caso de esta última, comprendemos que es necesario rever para reconfigurar aspectos metodológicos, los cuales impliquen que el alumnado al pasar por la misma, y al egresar puedan contar con técnicas específicas sobre la danza moderna-contemporánea para el desenvolvimiento en el campo profesional.

Por último, hemos concluido a partir del proceso y análisis de entrevistas, que es deseable que el equipo docente a cargo de la enseñanza de la danza se continúe reuniendo para poder dialogar sobre sus potenciales trayectorias académicas, perspectivas y posicionamientos sobre la danza en el marco que las convoca, generando así espacios de intercambios que integren los conocimientos. Esto permitiría continuar fortaleciendo, posicionando y legitimando a la danza como campo de saber dentro de la educación física, con los objetivos que se elabore y designe para cada programa.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYESTARÁN, Lauro (1948a). Introducción a la música afro-uruguaya. *El Día*. Montevideo, v. 24-x-1948, n. 823, pp. 1-2. DOI: Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán.

AYESTARÁN, Lauro (1948b). El vals. *El Día*. Montevideo, v. 15-ii-1948, n. 787, pp.1-2. DOI: Centro Nacional de Documentación Lauro Ayestarán.

BARDET, Marie (2012). *Pensar con mover. Un encuentro entre Danza y Filosofía*. Argentina: Cactus, 2019.

BATTÁN, Ariela (2012). *De la fenomenología de la corporeidad a una epistemología del sujeto encarnado*. Medellín, Colombia: Facultad de Universidad de Antioquia, 2012, pp. 9-22.

BATTHYANY, Karina, Mariana CABRERA (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Montevideo, Uruguay: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación. Universidad de la República, 2011.

BORDOLI, Eloísa (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En: BORDOLI, Eloísa y BLEZIO, Cecilia (Comps.). *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, 2007, pp. 27-52.

BORDOLI, Eloísa (2013). Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad. En: SOUTHWELL, Myriam y ROMANO, Antonio (Comps.). *La Escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Argentina, Buenos Aires: Unipe, pp.179-212.

BUTLER, Judith (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Argentina: Paidós.

CAMPOMAR, Gloria del Campo (2016). *Las prácticas corporales expresivas en la formación del profesorado en Educación Física*. Argentina: Recuperado en: <https://www.semanticscholar.org/paper/Las-pr%C3%A1cticas-corporales-expresivas-en-la-formaci%C3%B3n-Campomar/bf1dfe1aff66f353e6ca299537a3e7c7aca34878>. Acceso: 31/7/2021

CRISORIO, Ricardo, Liliana, ROCHA y Agustín, LESCANO (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. Argentina: Universidad de La Plata, 2015.

De POLSI, Carla (2019). Presente pero ausente la construcción y deconstrucción del saber danza en el marco de la Educación Física. En *1er Seminario Internacional de Gimnasia y Universidad y 4to Foro Internacional del cuerpo y movimiento*. Paysandú: Universidad de la República, pp. 1-6.

ESCUADERO, Carolina (2013). *Cuerpo y danza: una articulación desde la educación corporal*. Argentina: Tesis de (Magister en Educación Corporal). Área de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, 2013. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.894/te.894.pdf>. Acceso: 26 /7/2021.

ESCUADERO, Carolina (2015). *La educación del cuerpo: la danza como práctica corporal*. En CRISORIO, Ricardo (Coord.), *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: EDULP, 2015, pp. 90-96. Disponible en: [Ideas para pensar la educación del cuerpo](#). Acceso: 27/7/2021.

FONTÁN, Analía, Laura VALLE LISBOA (2019). Las danzas de tradición popular, desde una perspectiva curricular en la formación docente de educación física. En: *Eje (c) Formación docente, prácticas pedagógicas, políticas educativas relacionadas al campo de la danza en Uruguay y en la región*. Montevideo, pp. 1-18.

FOUCAULT, Michel (2007). *Historia de la sexualidad*. Argentina: Siglo XXI.

GEERTZ, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

MARTÍN, Alicia (2015). *Folklore y Cultura Popular*. En MARDONES, Marcela (Coord.), *Cuadernos de Educación Artística: Danza*. Argentina: Ministerio de Educación, pp. 16-30.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta- De Agostini.

MORA, Sabrina (2010). *El cuerpo en la danza desde la antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal*. La Plata: Tesis (Doctora en Ciencias Naturales

(orientación Antropología). Áreas Ciencias Naturales y Biológicas. Universidad Nacional de La Plata, 2010.

MUÑOZ, Pablo (2011). Recorridos de la Danza en el Uruguay. En: PÉREZ BUCHELLI, Elisa y MUÑOZ, Pablo. *Primas hermanas. Proyecto de investigación en danza moderna y contemporánea*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2011, pp. 7- 44.

RAMÍREZ, Juan (2004). El Sonido Numinoso. Música Ritual y Biología. *Revista de Ciencias Sociales*. México: Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, vol. 11, núm. 36, septiembre-diciembre, 2004, pp. 81-97.

REED, Susan (2012). La política y la poética de la danza. En: CITRO, Silvia y ASCHIERI, Patricia (Coord.) *Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las danzas*. Argentina: Biblos, pp.75-100.

RODRÍGUEZ de AYESTARAN, Flor de María (1994). *La Danza popular en el Uruguay desde los orígenes a 1900*. Montevideo: Cal y Canto.

SILVA, Ana (2009). Corpo e experiencia: para pensar as práticas corporais. En: TABORDA de OLIVEIRA, Marcus Aurelio y Alexandre FERNANANDEZ. *Educación Física, corporalidad, formación: notas teóricas*. Colombia: Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física, 2010, pp. 227- 234. Disponible en: [Educación Física, corporalidad, formación: notas teóricas | Educación Física y Deporte](#). Acceso: 5/8/2021.

SPINK, Mary Jane, Benedito MEDRADO (2000). *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponible en: <https://static.scielo.org/scielobooks/w9q43/pdf/spink-9788579820465.pdf>. Acceso: 15/2/2022

TABORDA de OLIVEIRA, Marcus Aurelio, FERNANDEZ, Alexandre. (2010). *Educación Física, corporalidad, formación: notas teóricas*. Colombia: Universidad de Antioquia: Instituto Universitario de Educación Física, pp (227-234). Disponible en: [Educación Física, corporalidad, formación: notas teóricas | Educación Física y Deporte](#). Acceso: 5/8/ 2021.

TAMBUTTI, Susana, María Martha, GIGENA y Alejandra, VIGNOLO (2009a). *Curso Teoría General de la Danza*. Argentina: Universidad de Buenos Aires, 2009.

TAMBUTTI, Susana (2009b). *Curso Teoría General de la Danza. Inicio de una poshistoria*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2009.

URUGUAY. ISEF. Programa de la unidad curricular Ritmos y Danzas. Plan de estudios de 1939. Montevideo: Udelar.

URUGUAY. ISEF. Programa de la unidad curricular Ritmos y Danzas. Plan de estudios de 1966. Montevideo: Udelar.

URUGUAY. ISEF. Programa de la unidad curricular Actividades Rítmicas. Plan de estudios de 1974. Montevideo: Udelar.

URUGUAY. ISEF. Programa de la unidad curricular Actividades Rítmicas. Plan de estudios de 1981. Montevideo: Udelar.

URUGUAY. ISEF. Programa de la unidad curricular Actividades Rítmicas. Plan de estudios de 1992. Montevideo: Udelar.

URUGUAY. ISEF. Programa de la unidad curricular Educación Rítmico Musical. Plan de estudios de 2004. Montevideo: Udelar.

URUGUAY. ISEF. Programa de la unidad curricular Ritmo y Danza. Plan de estudios de 2017. Montevideo: Montevideo: Udelar.

URUGUAY. ISEF. Programa de la unidad curricular Técnicas Corporales I. Plan de estudios de 2017. Montevideo: Udelar.

URUGUAY. ISEF. Programa de la unidad curricular Técnicas Corporales II/Danza. Plan de estudios de 2017. Montevideo: Udelar.

VALLE LISBOA, Laura (2016). *La experiencia educativa de danza de las y los jóvenes en un Bachillerato de arte y expresión: estudio etnográfico en el Liceo Mario Benedetti de Montevideo*. Montevideo: Tesis (Magister en Psicología Social). Área Psicología. Universidad de la República, 2016.

VEGA, Carlos (1956) *El origen de las Danzas folklóricas*. Argentina: Ricordi.

VIDART, Daniel (1967). *El tango y su mundo*. Montevideo: Tauro.

VITANZI, María Inés (2015). Danza folklórica y popular en la educación común y obligatoria. En: *MARDONES, Marcela* (Coord.). *Cuadernos de Educación Artística: Danza*. Argentina: Ministerio de Educación, pp.71-88.

WILLIAMS, Raymond (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.