



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

EDUCAR CON EL CUERPO/Pensar en movimiento

La danza dentro del ámbito educativo.

AUTOR: María Florencia Freiria Correa

TUTOR: Lic. Mag. Andrés Granese Bortolini.

REVISOR: Lic. Mag. Sylvia Montañez Fierro

Montevideo, Uruguay.

Diciembre 2016.

"Creo que se aprende practicando, tanto si se trata de aprender a bailar bailando, como aprender a vivir viviendo".

Martha Graham

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a todas las personas que directa o indirectamente formaron parte de este trabajo, personas que me han motivado, inspirado, acompañado y apoyado.

En primer lugar agradecer a mi familia que ha estado siempre en sus diversas formas y modos de estar y que sin su apoyo incondicional no estaría en el lugar que estoy. A mi padre y a mi madre en especial quienes me lo han dado todo, y me han apoyado e incentivado en todos mis proyectos y desafíos. Más que nunca valoro el esfuerzo y el amor que me han dado para que construya mi camino. A Ine y Santi, por ser las personas con las que he compartido mi vida, son lo más grande que tengo. A mi abuela Ramona que siempre me ha inspirado su fuerza, su voluntad y su determinación, siendo una gran referente en mi vida. Así que simplemente gracias por todo lo que me han dado!

Quiero agradecer a una persona muy especial a mi compañero, mi pareja, mi cómplice, mi compinche, y quién se ha convertido en un gran pilar para mí. Gracias por ser como sos y sobre todo gracias por estar Joaco.

Este agradecimiento también es muy especial, porque va dirigido a una persona que la siento parte de mí: Gracias Mariel Anais por estar incondicionalmente, por todos los años de amistad, por ayudarme a pensar y a construir este trabajo y sobre todo por haber sido una parte importante en este camino por la Facultad.

De la mano de este agradecimiento quiero destacar a dos personas, Carolina y Mariana dos amigas que tienen una vocación docente que admiro y que me inspira.

A Carla que más que una amiga, ha sido una hermana que siempre ha estado, me ha apoyado y con quien comparto la pasión de esta profesión.

Agradezco a toda/os mis amiga/os, por acompañarme en todos los momentos y ser una parte importante en mi vida. A todos ustedes gracias, gracias infinitas por todo el apoyo y la compañía.

Quiero agradecer a toda la familia Carrera-Cox por el cariño y el aguante. Sobre todo Susana y Gabriel quienes han compartido de cerca este proceso, y siempre dándome una mano. Por eso y mucho más mil gracias por estar y por la contención que me dan!

Gracias Andrés! Gracias por animarte a danzar esta danza conmigo. Gracias por la confianza y el acompañamiento que me fueron indispensables para poder disfrutar este proceso. Y sobre todo gracias por permitir el espacio de pensar juntos. Simplemente Gracias!!

Y como final pero no menos importante agradezco de corazón a todos los docentes y maestros que han dejado su huella en mí, que por su amor a la docencia me han inspirado y se convirtieron en referentes.

ÍNDICE

Parte 1

Agradecimientos	2
Índice	3
Resumen.....	4
Introducción.....	4
Antecedentes.....	6
Marco Teórico.....	11
- El cuerpo y el agenciamiento.....	11
- Institución educativa & producción de subjetividad---	14
- Danza & Expresión corporal.....	17

Parte 2

Triangulación.....	20
Another brick in the Wall.....	22
El arte y la Educación.....	29
Educando con el cuerpo/ Danza educativa.....	32
Reflexiones Finales.....	38
Referencias Bibliográficas.....	42

RESUMEN

Este trabajo monográfico intenta reflexionar sobre la danza en la institución educativa primaria, centrando su interés en el agenciamiento que se produce entre institución educativa, la danza y el cuerpo. Se aborda esta relación desde la articulación entre la psicología, la filosofía, la antropología, y la danza, resaltando autores como Deleuze & Guattari, Foucault, Patricia Stokoe, Le Breton entre otros. Se piensa al sujeto desde su integralidad, proponiendo una educación que incorpore el movimiento y el cuerpo en los procesos educativos y de aprendizaje. De este modo la escuela estará tomando al cuerpo de la danza para desplegar nuevas líneas de fuerza que promuevan nuevos modos de educar desde y con el cuerpo.

Palabras claves: Danza, Escuela, Cuerpo, Movimiento, Agenciamiento

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge de un interés por indagar sobre la presencia/ausencia de la danza dentro de la institución educativa. Para ello se plantea una reflexión sobre la relación entre la danza, el cuerpo y educación primaria, con el propósito de dar cuenta del manejo de las prácticas corporales que acontecen dentro de la escuela, y así entender cuál es el lugar que tiene la danza en esta institución, y desde qué lugar es integrada o cómo puede llegar a integrarse. En otras palabras lo que se va a estudiar es el agenciamiento que se establecen entre las tres variables: cuerpo, escuela, danza.

Se entiende que hay dos formas posibles de que la danza se relacione con la escuela: una es *la danza tomando el cuerpo de la escuela*, y la otra es *la escuela tomando el cuerpo de la danza*. En cada una de formas diagraman diferentes las líneas de fuerza, por ende diferentes forma de producir cuerpos.

La estructura del trabajo se compone de dos partes bien diferenciadas, la primera parte está compuesta por la presente introducción, los antecedentes y el marco teórico. En los antecedentes se comienza indagando las diferentes producciones teórica y de investigación en donde comienzan a aparecer discursos muy diversos, provenientes de diferentes disciplinas y ámbitos. Por ello, se establecen tres registros de lectura. En un

primer registro encontramos las producciones académicas dentro de la Universidad de la República, destacando las que son de la Facultad de Psicología. En un segundo registro encontramos las producciones académicas regionales en donde se hace hincapié en dos trabajos particulares, uno de Brasil y otro de Chile. Para finalizar se encontrarán las producciones que han sido generada desde instituciones y organismos tanto Nacionales como Internacionales. En el marco teórico se trabajan tres grupos de conceptos, el primero es el cuerpo y el agenciamiento, el segundo la institución educativa y la producción de subjetividad y el último pero no menor la danza y la expresión corporal.

La segunda parte la componen cinco capítulos: Triangulación, Another brick in the wall, El arte y la educación, Educando con el cuerpo- Danza educativa, y finaliza con las reflexiones finales. El primer capítulo *Triangulación* es donde se diagrama el triángulo problemático de este trabajo. Se continua con *Another brick in the Wall* en el cual se indaga sobre la relación entre *la escuela y el cuerpo*, dando cuenta el uso del mismo, y la diagramación de los espacios y los tiempos. Luego se pasa a visualizar la relación entre *arte y escuela*, en capítulo que lleva como título *El arte y la educación*. En ella se trabaja la relación entre educación artística vs educación formal, y por otro lado las diferencias entre educación por el arte y la educación para el arte. Entre medio aparece la educación de la danza y las dificultades de su integración en la escuela. Luego se pasa al capítulo *Educando con el cuerpo- danza educativa*, en donde se invita a pensar la danza desde su potencialidad pedagógica y educativa. Se promueve la incorporación del cuerpo y el movimiento en los procesos educativos y en el aprendizaje.

Para finalizar se plantean reflexiones finales y una propuesta corporal que es diagramada a modo de taller, con el fin de poder corporeizar y visualizar corporalmente los conceptos que se han diagramado a lo largo de trabajo.

ANTECEDENTES

Las producciones teóricas, e investigaciones que preceden a este trabajo, son amplias y variadas, provenientes de diferentes ámbitos, disciplinas y territorios. Es por ello que se hace necesario establecer tres registros de lectura de dichas producciones. De este modo se propone un primer registro que se aboca a la producciones teóricas generadas en el marco de la Universidad de la República, haciendo hincapié en las que han sido producidas dentro la Facultad de Psicología. En un segundo registro se encuentran los trabajos académicos a nivel Regional, y por último las producciones que han sido gestadas desde otras instituciones y organizaciones tanto Nacionales como Internacionales que sientan bases en la educación, la cultura y la ciudadanía.

En la Facultad de Psicología en los últimos tiempos se han generados trabajos vinculados a la danza. Ana María Cabrera (2015), en su Trabajo final de grado, plantea la danza como herramienta en la promoción de bienestar, desde la psicología positivista. Se destaca el beneficio que provee la danza como sus cualidades lúdico-creativas y su potencial terapéutico. En un punto toca la danza como herramienta educativa, lo enfoca principalmente a los beneficios creativos, la potenciación del aprendizaje, la expresión y el manejo de las emociones; así mismo también destaca que “el uso educativo de la danza puede extenderse al abordaje de problemas más complejos como el racismo, la violencia física, la homofobia y las diferencias” (Cabrera, 2015, p.21). Siguiendo esta misma línea se encuentra el trabajo de William Gonzáles (2016), que desarrolla desde la psicología positiva el bienestar y felicidad a través de la danza, e incluye también la relación entre el movimiento y calidad de vida, siendo el primero un aporte/herramienta que permite mejorar la calidad de vida que tenemos. Gonzáles (2016) marca que la vivencia de bienestar en la danza se encuentran cinco características que la danza aporta al desarrollo del sujeto, en primer lugar al ser una actividad integral, el cuerpo, los pensamientos y las emociones pueden ser vividas desde el movimiento como una unidad. También es promotora de lo social, lo que lleva producir bienestar en las relaciones interpersonales e intergrupales, siendo esta una herramienta que potencia la pertenencia, cohesión e integración entre los integrantes del grupo. Así mismo destaca la danza como como vehículo de comunicación y expresión, como herramienta para el autoconocimiento y como actividad de referencia y motivación; en este punto refiere al sentirse bien al realizar danza, lo que está asociada a la autoestima, confianza, valores y trabajo en equipo. Por último destaca la danza a disposición del bienestar (Gonzáles,2016).

Tatiana Nalhea Ferres (2015) desarrolla un proyecto de investigación abocado a dar cuenta de los efectos que la DanceAbility tiene sobre adolescentes con parálisis cerebral. Este trabajo enfocado a la danza y discapacidad, hace énfasis en la consigna que propone DanceAbility: “todos pueden bailar” (Ferres, 2015), encontrando en la danza una herramienta de inclusión. Este trabajo es enmarcado dentro de la Escuela Franklin Delano Roosevelt, por lo cual Ferres (2015) plantea el concepto de danza educativa y la importancia de la inclusión de la danza dentro del ámbito educativo.

El último trabajo que se puede encontrar hasta el momento desde la Facultad de Psicología es el de Tatiana Ferrari (2016) que realiza un pre-proyecto de investigación para estudiar la danza como medio terapéutico para niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A partir del análisis de las opiniones de los profesionales que trabajan en los centros asociados a la Federación de Autismo del Uruguay. La danza desde esta autora es tomada como medio que permite que el niño “reconozca su propio cuerpo [...] como también desarrolle habilidades motoras, mejore la postura, el equilibrio y la coordinación. [...] Éstas últimas son destrezas a desarrollar en los niños con TEA con el objetivo de lograr un aspecto físico más adecuado y mayor control de sus movimientos”. (Ferrari, 2016, p.14).

Todos los trabajos anteriormente planteados se interceptan por su modo de abordar a la danza desde su cualidad terapéutica. A lo cual es pertinente cuestionar por qué desde la Facultad de Psicología no se han producido trabajos que aborden la danza en sus otras cualidades/capacidades, como ser estética, educativa, entre otras. ¿Acaso no le compete a la psicología generar discursos que tengan relación con el arte más allá de lo “terapéutico”? ¿Acaso no le compete a la psicología generar discursos sobre inserción de la educación artística en la educación formal? La educación, el arte en general y la danza en particular simplemente por ser ámbitos de desarrollo de los sujetos, por ende productores de subjetividad, han de ser considerados un campo pertinente para la psicología. Actualmente se están produciendo movimientos a nivel de la educación, creciendo el interés por la educación artística. Podemos suponer que este movimiento implica nuevas formas de pensar la educación y de educar en sí mismo.

Algunas producciones académicas Regionales, problematizan la danza dentro de la educación, cuestionando la ausencia muchas veces de esta dentro del sistema escolar, o por el contrario los factores que hace que se integre la danza dentro del sistema educativo. Abordando la primera interrogante aparece el trabajo de Gutiérrez & Salgado (2014) proveniente de Chile, en donde problematizan la ausencia relativa del cuerpo y el movimiento como elementos fundamentales en el aprendizaje del niño, aclarando que

El establecimiento de elementos teóricos que justifiquen y orienten la inclusión, es una tarea pertinente aunque insuficiente. Para que esto constituya una posibilidad real, es necesario que se generen condiciones de discusión y visibilización sobre la importancia de la integración de la danza en esta etapa, las que son específicas y plenamente reconocibles, cuya carencia actual determina la situación de exclusión (Gutiérrez & Salgado, 2014, p.3)

En Brasil encontramos el trabajo de Jorge (2015), en el cual se interroga “[...] qual foi a problemática da vida ou na vida escolar que trouxe a Arte e conseqüentemente, a Dança para dentro da escola?¹” (Jorge, 2015, p.17). Estas interrogantes también atraviesan a este trabajo por lo cual es menester plantearlas.

Ingresamos al segundo registro, donde aparecen documentos formulados desde instituciones nacionales que tratan la educación artística y la danza (como parte de la educación artística) y la inserción de ella dentro de la educación formal.

En primer lugar tenemos como antecedentes los programas de primarias expedidos por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (ANEP & CEIP). Si analizamos desde el programa de 1957 al actual (2008 & Re-ediciones) se puede apreciar cómo se ha ido desarrollado el área artística y cómo fue cobrando importancia. En el Programa para Escuelas Urbanas de 1957, aparece en su conformación un área denominada “Expresión”, que puede entenderse como el comienzo de lo que actualmente denominamos como educación artística. En la parte de Expresión se plantean la integración de tres artes: plástica, lenguaje, y ritmo y música (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, 1957). Pero no es hasta el Programas de Educación Primaria para escuelas Urbanas en 1986 donde se reforma el área de “Expresión” y pasa a denominarse “Expresión artística”, en la cual las artes que lo conforman pasan a ser: plástica, música y danza -expresión corporal - ritmo. Vale destacar los conceptos en torno a la danza que son producidos dentro de este programa, en donde la danza a nivel conceptual es tomada como instrumento de aprendizaje, que le permite al niño “hacer cuerpo” los conceptos aprendidos en el aula. (Consejo de Educación Primaria, 1986)

En el Programa de Educación Primaria para escuelas Rurales, en 1987, también se incorpora la danza en el área de educación artística. La danza desde este programa es entendida ligada a la música, y a las artes plásticas, no entendida como un arte en sí

¹ ¿Cuál fue la problemática de la vida o de la vida escolar que trajo al Arte y consecuentemente, a la danza para dentro de la escuela?

mismo, planteándose como lineamientos “1.1. Creación de movimientos a través de estímulos sonoros. 1.2. Creación de movimientos a través de la línea y el color.” (Consejo de Educación Primaria, 1987, p.138). En la última reformulación del programa Educativo, expedido por ANEP & CEIP, denominándose Programa de Educación Inicial y Primaria, del año 2008, se reformula las áreas de conocimiento, apareciendo el “Área del Conocimiento Artístico” el cual está compuesto por: las artes visuales, música, expresión corporal, teatro y literatura. En este programa hay un apartado el cual justifica la presencia del campo artístico dentro de la educación formal, expresando que tener acceso a la integralidad de “experiencias artísticas, poderlas apreciar y disfrutar a la vez que comunicarse creativamente con ellas, requiere de la intencionalidad y acción educativa.” (ANEP & CEIP, 2008, p.70). Agregando que la enseñanza “deberá establecer el nexo entre el niño, su sensibilidad, su expresión y los conocimientos que necesita adquirir para poder desarrollar una expresión propia, libre, singular y creativa.” (ANEP & CEIP, 2008, p.71). La danza es desarrollada a partir de la expresión corporal. “La Expresión Corporal en la escuela hace referencia al derecho que todo individuo tiene de expresarse con su propio cuerpo y reflexionar sobre la valoración social del mismo. Es el lenguaje artístico por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos a partir de los movimientos creativos y singulares con su propio cuerpo.” (ANEP & CEIP, 2008, p.73).

En el 2008, se dicta la Ley General de Educación - Ley N° 18.437. En dicha ley queda constatada la educación artística como uno de los componentes transversales de la educación. Se plantea que a través de los lenguajes artísticos se promueve una educación integral, incentivando la creatividad, la sensibilidad y la percepción (ANEP & CEIP, 2008). En consonancia con dicha Ley es que se crea Proarte, que se define como “proyecto transversal de innovación educativa del CDC de la ANEP (Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública) concebido como herramienta para colaborar en la incorporación de la experiencia artística como parte del proceso educativo integral de los individuo” (Proarte, s. f). Teniendo como objetivos fortalecer los espacios artísticos dentro del sistema educativo, o propiciar nuevos espacios con el fin de impulsar la generalización educativa de la experiencia artística y creativa (Proarte, s.f).

Otro organismo que aborda la educación artística es el Ministerio de Educación y Cultura, a través de programas, bienales, cursos, convenios entre otras modalidades, impulsando y fomentando el crecimiento de las artes tanto dentro del ámbito educativo, como por fuera de él. Por otro lado el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) en conjunto con el CEIP crean una serie de cuadernos pedagógicos y didácticos, a los cuales se les denominó “Encastres: algunas propuestas para una escuela en juego”, uno de los cuales se

aboca a abordar la danza. En la edición de Encastres: Danza, en su comienzo se especifica que dicho material se propone como una herramienta para los docentes de Educación Física. Para dichos autores, “Un encuentro de danza tiene como objetivos: generar un proceso creativo, motivar la creación con el cuerpo, incentivar la imaginación y disfrutar del baile tanto solo como en grupo.” (MIDES & CEIP, s/f, p.5). La guía breve y clara hace un relato histórico de los movimientos internacionales que nos han influido hasta un breve acercamiento a diferentes disciplinas de la danza, incluyendo el relacionamiento de la danza con otras artes.

Pasando a un tercer registro aparecen las organizaciones internacionales que actúan dentro de la Región, en las cuales Uruguay es un asociado e integrante de las mismas. Las más destacadas son La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Desde diferentes modalidades como ser simposios, conferencias, agendas, entre otras, trazan rutas guías para el desarrollo de la educación artística de los países miembros. Por estos motivos es que las resoluciones internacionales influyen en el camino que recorre nuestra educación y nuestro sistema educativo. Es destacable que desde hace unos años la educación artística viene cobrando importancia, entendiéndose que “Arts education has the potential to play a distinct role in bringing the principles of quality education into practice and in making education more relevant in the modern world”² (Unesco, 2006b). Dentro de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística de la Unesco (2010) dentro del punto “Fomentar mediante la educación artística la transformación constructiva de los sistemas y las estructuras de las enseñanzas” (Unesco, 2010, p.4), es menester resaltar que uno de los tipos de acción es la utilización del arte como modelo pedagógico. Desde la OEI (s/f) se plantea la educación artística como una estrategia a la construcción de ciudadanía, donde la “[...] presencia del arte en la educación, a través de la educación artística y a través de la educación por el arte, contribuye al desarrollo integral y pleno de los niños y de los jóvenes” (OEI, s. f).

² La educación artística tiene el potencial de jugar un rol distinto llevando los principios de la educación de calidad poniendo en práctica y haciendo una educación más relevante en el mundo moderno.

MARCO TEÓRICO

Ciertas conceptualizaciones se hacen necesarias para diagramar el marco, el encuadre que sostiene a este trabajo, que no se abstiene a conceptos derivados de una sola disciplina, o corriente, sino que es la pluralidad de ellas desde donde se piensa. Es un pensar articulado desde la psicología, la filosofía, la antropología, y la danza.

A partir de la problematización planteada entre la danza y la educación, emergen ciertos términos/conceptos que son pertinentes abordarlos por ser cruciales en el entramado problemático o porque actúan como directrices de pensamiento. Estos conceptos van a encontrarse entrelazados, diferenciados en tres grupos: el primer grupo versará sobre el cuerpo, el agenciamiento y la individuación, en el segundo grupo se trabajará la institución educativa y la producción de subjetividad, y en tercer lugar el de danza y expresión corporal.

El cuerpo & el Agenciamiento

Al pensar la danza y la educación, la noción de cuerpo queda capturada en el centro mismo de la problemática, apareciendo las interrogantes ¿de qué cuerpo estamos hablando? ¿A qué le llamamos cuerpo? Intentar conceptualizar el cuerpo es trazar un contorno posible, dibujar una silueta que ayude y permita capturarlo, abordarlo, delimitarlo. Pero es necesario entender que el cuerpo desborda los conceptos posibles que le pueden ser adjudicados. En cierta medida el cuerpo no se puede capturar, al menos no en su totalidad. “El cuerpo parece algo evidente, pero nada es, finalmente, más inaprensible que él.” (Le Breton, 2002, p.14). Lo inaprensible del cuerpo es su multiplicidad, como también su pluralidad. No es posible reducir el concepto del cuerpo a lo Uno.

Se tomarán los trazos de Deleuze & Guattari (2004), para poder entender al cuerpo como un estrato. Pero más interesante se hace entender cómo es que deviene estratificado, dado que ese proceso da cuenta de la naturaleza del mismo. De este modo se parte de la base que es en sí mismo un cuerpo sin órganos, atravesado por materias inestables, en un flujo continuo de intensidades libres, sin formas, ni ligaduras, un cuerpo desterritorializado, desestaticado. Podemos decir entonces que el cuerpo nace del movimiento, en tanto el cuerpo es movimiento, por ende no puede concebirse el cuerpo sin él. Lo que comienza a

sucedir es que se va generando un proceso complementario y contrario, se va produciendo la estratificación, mediante la contención y la canalización. El proceso de estratificación consiste “en formar materias, en aprisionar intensidades o en fijar singularidades en sistemas de resonancias y de redundancia [...]. Los estratos eran capturas, eran como “agujeros negros” u oclusiones que se esforzaban en retener todo lo que pasa a su alcance”. (Deleuze & Guattari, 2004, p. 48). Al mismo tiempo existen fuerzas que lo moldean, lo contienen, lo forman, lo devienen estratificado. Pero es en la articulación con otro estrato que el cuerpo se consolida. El cuerpo sólo puede entenderse si se entiende con lo que agencia, porque es el modo de agenciarse lo que le da forma. El cuerpo es un cuerpo agenciado. La noción de agenciamiento también la trae Deleuze y Guattari (2004), definiéndolo de este modo:

El agenciamiento estaba entre dos capas, entre dos estratos, tenía pues, una cara orientada hacia los estratos (en ese sentido, era un interstrato), pero también tenía una cara orientada hacia otro lado, hacia el cuerpo sin órganos o el plano de consistencia (en ese sentido, era un metaestrato). (Deleuze & Guattari, 2004, p. 48).

De esta forma el cuerpo como agenciamiento oscila entre la estratificación y la desestratificación, y entre la territorialización y la desterritorialización, entre capturas y fugas. Este vínculo que se entrama entre cuerpo y agenciamiento es crucial para este trabajo que se está esbozando, dado que estos dos conceptos son los que nos van a permitir entender la relación que se produce entre los cuerpos y la institución educativa, más precisamente cómo en la institución educativa se van produciendo cuerpos particulares propios de la misma, dado los agenciamientos maquínicos que en ella se diagraman.

Por otra parte y en consonancia con lo anterior, pensar el cuerpo desde Foucault, es pensarlo como resultado de fuerzas, dispositivos y disciplinas que operan sobre él. Se produce así un accionar sobre el cuerpo libre, que lo lleva a devenir cuerpo disciplinado. Una de las fuerzas que propone Foucault es la de poder, de este modo explica “el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones” (Foucault, 2005, p.140). Aparece desde la visión de este autor el cuerpo dócil, maleable, capaz de ser manipulado, disciplinado. El concepto de cuerpo disciplinado tiene relación con el término de agenciamiento, anteriormente nombrado, dado que el disciplinamiento del cuerpo implica la relación entre cuerpo-disciplina, en donde el devenir del cuerpo va a ser particular a cada disciplina. En tanto no es lo mismo un cuerpo de soldado, que un cuerpo de escolar. La inclusión de Foucault

dentro de este entramado, permite ir dilucidando los procesos que a nivel institucional operan para producir cuerpos particulares de cada institución.

Hasta entonces parece que se puede dilucidar la silueta de un cuerpo, por lo que se hace necesario ahora entender cómo nos vamos conformando como individuos a partir de estas fuerzas y contenciones que operan en nosotros, de qué modo lo hacemos. Porque hasta el momento se ha estado pensando desde una afuera hacia adentro, y se hace necesario para un completo entendimiento los movimientos que se producen de adentro para afuera. Porque al fin y al cabo estamos hablando de cuerpos/sujetos, cuerpo/individuos, entendidos desde su integridad. Simondon (2015) explica que nos vamos conformando por los movimientos que van acaeciendo en nosotros, y que nosotros mismos generamos desde nuestra singularidad o desde la colectividad. “El individuo viviente es sistema de individuación, sistema individuante y sistema individuándose.” (Simondon, 2015, p. 31). Esto permite seguir/nos pensando como seres corporales en continuo movimiento. El devenir es una dimensión del ser viviente, no un marco en el cual existe. Aparece entonces la noción de equilibrio metaestable, porque no es posible entender el devenir desde un equilibrio estable y determinado sino por el contrario es posible desde un estado de metaestabilidad (Simondon, 2015). Es la metaestabilidad la que permite caracterizar la individuación en el territorio de lo viviente. El devenir del ser conlleva la capacidad de desfasarse y de desdoblarse al individuarse. La noción de individuación implica la continua relación entre individuo - medio, en el cual aparece un ser que despliega energías, potencialidades y fuerzas, en un medio donde este las captura y las contienen, apareciendo la incompatibilidad que es compuesta por las fuerzas de tensión que se generan entre ambos (Simondon, 2015).

Se abre la posibilidad de pensar los devenires del ser cuerpo, a partir de las afectaciones y fuerzas que lo atraviesan, que los modifican, que los transforman. La materialidad corporal nos constituye, somos cuerpo, se produce entonces movimientos y plegamientos desde lo exterior a lo interior y desde lo interior a lo exterior. De este modo devenir ser, es un devenir corporal. En consonancia con esto, Le Breton (2002) aclara que vivir “consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo [...] La existencia del hombre es corporal” (p. 7). Pero a lo largo de la historia se fue creando un ser corporal a partir de la escisión entre cuerpo/alma, cuerpo/mente, quedando los cuerpos relegados a sentirse y vivirse como un medio, un recipiente, o cómo lo entiende Platón una cárcel para el alma. Lo que hay que entender es que “cuerpo soy yo íntegramente, y ninguna otra cosa; y alma es sólo una palabra para designar algo en el cuerpo.” (Nietzsche, s. f, p. 18).

Aparece entonces un cuerpo que habla por sí mismo, un cuerpo expresivo, un cuerpo presente, un cuerpo pensante, un cuerpo proceso. En donde en el hablar desinteresado del cuerpo desterritorializa, y se territorializa en un hablar deseante. De este modo es que Clarissa Alcantara (2011) propone el término *corpoalíngua*. El *corpoalíngua* no busca comunicar, ni informar, sino que trabaja por afectividad. “Corpoalíngua, uma fala corporeante, ante a língua confundida com uma fala que nem mais fala é, mas outra língua indecifrável que no corpo se põe a vibrar.”³ (Alcantara, 2011, p.39).

Institución educativa & producción de subjetividad.

Problematizar la relación escuela - danza abre inherentemente un discurso sobre el cuerpo en la institución educativa. De aquí deriva el interés de conocer cómo se van formando los cuerpos/sujetos dentro de esta institución. “El individuo -y los individuos- es institución, institución de una vez por todas e institución cada vez distinta en cada distinta sociedad.” (Castoriadis, 2008, p.87). Dicho de otro modo pensar en el individuo es pensar en las instituciones que lo componen, al mismo tiempo que pensar en las instituciones es pensar en los individuos que esta genera. Es así que se hace necesario indagar cuáles son las líneas de fuerza que operan en ella y de qué modo lo hacen para así entender su funcionamiento y su función. De este modo estaremos frente a un modo particular de producir subjetividad, en tanto producción de un modo de ser, usar y sentir el cuerpo.

Desde la perspectiva Foucaultiana, las fuerzas imperantes en la institución son las fuerzas de poder y de saber. Las fuerzas de poder están íntimamente unidas, ligadas a las producciones de saber, ya que el poder produce saber. De este modo “poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder.” (Foucault, 2005, p.34). El accionar del poder sobre los cuerpos produce lo que Foucault (2005) denomina *economía política del cuerpo*.

[...] "economía política" del cuerpo: incluso si no apelan a castigos violentos o sangrientos, incluso cuando utilizan los métodos "suaves" que encierran o corrigen, siempre es del cuerpo del que se trata —del cuerpo y de sus fuerzas, de su utilidad y de su docilidad, de su distribución y de su sumisión. [...] el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo

³ Dados los neologismos que presenta el texto, se ha decidido no traducirlo para que en el pasaje de un idioma a otro no se pierda el sentido.

doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Este cerco político del cuerpo va unido, de acuerdo con unas relaciones complejas y recíprocas, a la utilización económica del cuerpo; el cuerpo, en una buena parte, está imbuido de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción; pero en cambio, su constitución como fuerza de trabajo sólo es posible si se halla prendido en un sistema de sujeción (en el que la necesidad es también un instrumento político cuidadosamente dispuesto, calculado y utilizado). (Foucault, 2005, p. 32)

A partir de esta diada poder-saber se configuran las disciplinas, y modos de disciplinamiento particulares de cada institución. Así como se desarrollan sistemas de enseñanza acorde al propio discurso de sus saberes y poderes. Es de entender entonces que el acto de educar es un acto político subjetivante.

Las diversas formas de educación o de "normalización" impuestas a un individuo coexisten hasta hacerle cambiar de punto de subjetivación, cada vez más elevado, cada vez más noble, cada vez más conforme a un supuesto ideal. Luego, del punto de subjetivación deriva el sujeto de enunciación, en función de una realidad mental determinada por ese punto. Y del sujeto de enunciación deriva a su vez un sujeto de enunciado, es decir, un sujeto atrapado en enunciados conformes a una realidad dominante (de la que la realidad mental de hace un momento sólo es una parte, incluso cuando parece oponerse a ella). (Deleuze & Guattari, 2004, p 133)

Desde la institución educativa se propone un sistema de enseñanza que busca la uniformidad, por lo tanto se intenta producir individuos homogéneos. Esto conlleva no pensar a ese sujeto desde su singularidad. El conjunto de fuerzas puja a formar cuerpos iguales, cuerpos-pupitres. Esta enseñanza, nos explica Gardner (2001), se sostiene desde la creencia de que todas las personas son iguales, por ende debe haber un mismo trato para todas. Y esta desde sus comienzos ha puesto el foco en el desarrollo de la inteligencia lingüística y la inteligencia lógico-matemática. ¿Cómo se llega a pensar a todos los sujetos como iguales? ¿Cómo se llega a un discurso totalizante? Tomando a Castoriadis (2008), esto es posible a partir de la predominancia de lo instituido sobre lo instituyente, o mejor dicho negando lo instituyente. Lo instituyente implica la diferencia, la singularidad, lo que emerge y que atenta contra lo instituido, pero que sin embargo siempre permanece por debajo. De este modo "La negación de la dimensión instituyente de la sociedad, el recubrimiento del imaginario instituyente por el imaginario instituido va unido a la creación de individuos absolutamente conformados, que se ven y se piensan en la repetición" (Castoriadis, 2008, p.103). Pero al mismo tiempo que al aparecer y manifestarse lo instituyente, produce un movimiento que mueve lo instituido, y lo instituyente pasa a ser

tomado, capturado, por tanto instituido, y de este modo se va generando un círculo que permite a las instituciones perpetuarse.

Esto nos aporta para pensar la danza en el sistema educativo, porque la danza en cierto punto emerge como una fuerza instituyente, que se despliega junto con las demás artes, y deriva en un cuestionamiento hacia el sistema educativo instituido, dando cuenta de la carencia que se genera en dicho sistema. De este modo estas fuerzas instituyentes erupcionan, y movilizan lo instituido hasta que son captadas por el sistema, obteniendo como resultado la incorporación de las artes dentro del sistema educativo. De todos modos el modelo educativo instituido sigue produciendo desde la disociación mente cuerpo, educando la mente y adiestrando el cuerpo. Pero en este intento de producir modos de pensar acorde al poder y saber operante, lo que se está produciendo, más que eso, son cuerpos. Porque el cuerpo opera por afectación, por ende es una vía directa a recepcionar todos los discursos, enunciados de la realidad dominante. Mientras que el arte intenta romper con lo totalizante de la educación, rescatando lo singular.

La función princeps de la institución educativa es educar, y no precisamente la de formar, aunque la educación inherentemente va implicar una formación. Esta diferencia es planteada por Enríquez (2009), quién comienza diferenciando estos dos conceptos partiendo de su naturaleza, por un lado la educación parte de aspectos relacionales, mientras que la formación implica la personalidad. En tanto la educación pone en juego inherentemente el vínculo entre educador- educando, mientras lo que se pone en juego en la formación son los procesos personales de incorporación de los conocimientos y cómo el sujeto los pone a operar.

Por otra parte la educación, siguiendo con este autor (Enríquez, 2009), implicaría un cambio profundo en la personalidad, en la vivencia de “ser” de un sujeto determinado, el cual es moldeado con el fin de poder garantizar la continuidad de lo instituido. Por ello la educación se sostiene a partir del imaginario social, y de las normas sociales.

En la idea de educación existe la idea de crear algo a partir de la nada o de una base mínima. Esta idea de tomar una masa no trabajada todavía para trabajarla y hacer algo con un objetivo determinado. Se puede decir que la educación que dan los padres apunta a hacer del niño, un niño obediente a las normas de sus mayores o bien, un niño autónomo con ideas propias. Si nos basamos en el mito republicano decimos que la educación escolar apunta a formar buenos ciudadanos. (Castoriadis, 2009, p. 7)

Se encuentra incluido en el concepto de educación, la idea de transformación profunda, en tanto muchas veces la educación requiere, o implica una transformación radical de la personalidad. La formación por el contrario es un proceso de cambio a largo plazo, no algo concreto y determinado, que implica una deformación o transformación de lo que se aprende, pero va siendo procesual. Como se explicó anteriormente, la formación implica la apropiación del saber, y el proceso de evolución de nuestro modo de pensar y nuestros modos de acción. Es el desglose que cada uno hace con lo que se le impone/propone.

A partir de este planteamiento entre educación y formación, se genera las interrogantes acorde a este trabajo: ¿qué es lo que sucede con estos conceptos en los espacios de danza? ¿Cómo dialogan? ¿Dónde se encuentra el interés, en la educación de los cuerpos o en la formación de los sujetos? ¿Cómo se da la formación en la danza? Estas preguntas plantean un entramado problemático que será desarrollado más adelante.

Danza & Expresión corporal

Hablar de danza es un hablar plural, por lo tanto no le puede ser adjudicada una definición determinada y determinante. Al respecto Cunningham responde a una pregunta que Lesschaeve le realiza sobre la danza, y comenta que:

Sí, es difícil hablar de danza. No es que sea indefinible, pero es evanescente; yo suelo comparar las ideas sobre la danza y la danza misma con el agua. [...] Todo el mundo sabe lo que es el agua y lo que es la danza, pero precisamente es la fluidez que las caracteriza lo que hace ambas cosas indefinibles. No estoy hablando de la calidad de la danza sino de su naturaleza. (Lesschaeve, 2009, p.33).

Esta comparación que hace Cunningham entre la danza y el agua, es porque la danza es movimiento, y le es inherente al movimiento la fluidez, lo efímero, la continua transformación y desplazamiento; desplazamiento que lleva a desterritorializarse de un lugar y cobrar territorio en otros. Por ello es que han surgido hasta el momento muchas danzas. Se propone pensar la danza como un lenguaje, como lo trae Muñoz (2010), que permite la comunicación a través del cuerpo. La danza es el lenguaje del cuerpo, y como todo lenguaje tiene códigos, y se han desarrollado tantos códigos en este lenguaje de movimiento como danzas hay. Al tiempo que los códigos se comienzan a diagramar y territorializar, comienzan a aparecer las diferentes disciplinas de la danza, del movimiento.

Por ello es que hoy podemos encontrarnos con diversas disciplinas como ser: jazz, ballet, folklore, afro, candombe, danza moderna, contemporánea, entre muchas otras. Por cada una de las disciplinas de danza aparece un cuerpo diferente.

Se hace necesario introducir entonces la expresión corporal, por varios motivos. El primero es de carácter institucional, dado que es la herramienta metodológica y pedagógica que el programa de primaria (ANEP & CEIP, 2008) plantea para llevar a cabo y desarrollar los espacios de danza en las escuelas, y el segundo motivo, es el potencial que esta danza tiene, por dos razones, la primera razón es que plantea el trabajo del cuerpo a partir de movimientos que en muchos casos son movimientos cotidianos, esto le permite al niño descubrir y explorar su cuerpo desde los movimientos que está acostumbrado, permitiendo encontrarse con ellos desde otro lugar, por ende cambiará su cotidianeidad. Esos movimientos ya dejarán de ser esos movimientos, porque serán percibidos de forma diferentes, serán realizados desde otro lugar. La expresión corporal es una danza que tiene el potencial de desterritorializar la misma danza y llevarla a la cotidianidad, tiene el potencial para conocer a partir del cuerpo. Y la segunda razón es porque le es inherente trabajar desde la singularidad, de la individualidad de cada sujeto. No existe en ella movimientos homogéneos, cada movimiento es un hablar singular, que es tomado como tal para luego componer, sin perder la particularidad de cada uno.

Según Patricia Stokoe quien introduce el concepto de expresión corporal, el cual teoriza en su libro *“La expresión corporal y el niño”* publicado en 1967, entiende que la expresión corporal no corresponde a lo que se entiende como danza, pero en el libro que publica junto con Ruth Harf *“La expresión corporal en el jardín de infantes”* de 1984, cambia esa visión, y se entiende que *“La expresión corporal está integrada al concepto de la danza. Entendemos por danza una respuesta corporal a determinadas motivaciones. [...] cualquier acción funcional puede convertirse en danza cambiando su objetivo y agregando una organización temporo-espacial-energética.”* (Stokoe & Harf, 1984, p.14).

La expresión corporal las autoras la definen como *“[...] un lenguaje por el medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamiento con su cuerpo, integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo y la escritura”* (Stokoe & Harf, 1984, p.13). Resaltando que su objetivo *“[...] es multifacético: engloba la sensibilización y la concientización de nosotros mismos en tanto para nuestras posturas, actitudes, gestos y acciones cotidianas como para nuestras necesidades de expresar- comunicar-crear-compartir e interactuar en la sociedad en la cual vivimos”.* (Stokoe & Harf, 1984, p.13). No se busca la uniformidad de cuerpos y formas,

sino por el contrario busca la multiplicidad de ellas. Es una danza singular, en donde se intenta que cada individuo pueda encontrar su propia danza, su propia forma de expresar con el cuerpo, su propia forma de moverse. Por ello es que no encontramos necesariamente una secuencialidad de pasos sino que se basa partiendo de consignas, donde el descubrimiento y la investigación del movimiento primen. La expresión corporal se expresa principalmente en cuatro niveles fundamentales: a- la persona en relación consigo misma, b- en relación con otras personas, c- en relación con otros seres vivos, d- en relación con los objetos. (Stokoe & Harf, 1984).

Como disciplina tiene un encuadre, y una metodología. Esta busca abordar cuatro momentos, en donde cada uno propone ciertas acciones o pasos a seguir. El primer momento es la investigación, seguido por la expresión, la creación y la comunicación. Estos pueden ser abordados en forma sucesiva, alternada o integrada.

Hay otros tres conceptos que se encuentran asociados, ligados y atravesando el cuerpo, principalmente en la integralidad de su desarrollo. Estos conceptos son imagen corporal, esquema corporal, y conciencia corporal. Cada uno de ellos será brevemente presentados a modo de tener una noción de lo que estamos hablando cuando los nombramos. Por ende será una descripción escueta, acotada y muy simple de lo que se entiende por cada uno de estos términos. Para ello seguiremos con las definiciones que propone Marta Castañer (2000), la imagen corporal está asociada a la concepción subjetiva que tenemos sobre nuestro propio cuerpo, la cual está condicionada por nuestros caracteres físicos. Podemos agregar que al estar asociada al modo subjetivo de percibirnos este es dinámico, porque va asociado a la autovaloración que tengamos, y esta por diferentes factores va variando. Se entiende por esquema corporal a la percepción global y segmentada de nuestro cuerpo con respecto al espacio. Y por último pero no menos importante, la conciencia corporal que es la conjunción de los dos conceptos anteriores. La operatividad en conjunto de la imagen corporal y del esquema corporal lleva a que tengamos una sola concepción del cuerpo, tanto del lado afectivo como del lado motriz.

Por último entender que la enseñanza de la expresión corporal intenta “que el niño alcance un dominio físico tal que le sea cada vez más fácil manifestarse corporalmente, pero que en ningún momento el esfuerzo del progreso técnico le impida el placer del aprendizaje y del movimiento en sí”. (Stokoe, 1967, p. 11).

TRIANGULACIÓN

A partir de lo planteado se establece el foco problemático en el agenciamiento que se conforma entre la institución educativa (escuela), la danza como disciplina del cuerpo y del movimiento, y los cuerpos en sí mismos (fig. 1). El encuentro entre estas tres variables genera un determinado agenciamiento, por ende se hace necesario entender las líneas de fuerza, los movimientos que se van produciendo entre las tres variables, los puntos de contacto y las interferencias.



Fig. 1

Se entiende que la danza ha encontrado un lugar de inserción en la escuela, pero ¿cómo llega la danza a insertarse ahí? ¿Cuál es el propósito de la danza en la escuela? ¿Qué aporta la danza a los escolares? ¿Con qué cuerpo trabaja la danza dentro de este contexto? ¿Desde qué lugar lo trabaja?

La danza como todo arte le es inherente generar movimientos instituyentes en contrapartida a lo instituido, pero ¿qué sucede cuando la danza ingresa a la escuela?... La primera cuestión a pensar es sobre los cuerpos -escolares- con los que se va a trabajar en el espacio de danza. El cuerpo escolar es un cuerpo que está subjetivado de determinada manera, por ende la forma de moverse, de sentir/se en el cuerpo está determinada, pautada, y esto sienta las bases (las potencialidades y las limitaciones) con la que un docente de danza se enfrenta a la hora de pensar su espacio. Dentro de este punto también se encuentra el conflicto entre el modo de pensar el cuerpo en la escuela en donde se establece una dicotomía cartesiana entre mente/cuerpo, y el modo de pensar de la danza y la expresión corporal como una unidad en sí misma, un Yo integral.

Como punto segundo la inserción de la danza tiene relación con el establecimiento y la diagramación de la educación artística dentro del currículum de primaria. Con la incorporación del concepto *educación artística* se acentúa la brecha entre la educación desde las artes y la *educación formal*, en donde el arte sigue quedando relegado dentro del currículum escolar, dándole más importancia a lo *formal*. Siendo la danza el siempre presente, ausente, dentro de la escuela. También nos topamos con la disyuntiva entre *educar por el arte* o *educar para el arte* en donde cada una de las opciones establece un modo diferente de vincular el arte en la educación, como también un posicionamiento sobre la educación del arte.

Por último punto pensar el lugar y el espacio de la danza dentro de la escuela, y cuáles son las potencialidades y las limitaciones de esta disciplina, y de qué modo puede aportar a las problemáticas actuales que se presentan en la escuela. Por ello lo primero que habrá que dilucidar es si la *escuela toma al cuerpo de la danza* o *la danza toma al cuerpo de la escuela*, en uno se mantendría el carácter instituyente de la danza y en el otro la danza quedaría instituida a fin de seguir sosteniendo el sistema escolar establecido. Al pensar el cuerpo en la escuela también surge cuestionarnos si se puede plantear, desde esta perspectiva, un modo diferente de abordar los problemas del encuentro entre ambos: cuerpo y escuela.

ANOTHER BRICK IN THE WALL

*"Hey! Teachers! Leave them kids alone!
All in all it's just another brick in the wall
All in all you're just another brick in the wall"*
Pink Floyd.

El cuerpo en la institución educativa, pares dispares que han sabido acompañarse, modificarse y transformarse a lo largo del tiempo. Por ello surge preguntarse ¿cómo se utiliza, y se ha utilizado el cuerpo en la escuela? ¿Qué función cumple? ¿Cómo es la relación que la escuela entabla con el cuerpo? ¿Qué espacio ocupa el cuerpo en la escuela? En este nudo problemático se diagrama o aparece una articulación entre cuerpo e historia, contextualizada o enmarcada dentro de dicha institución. El manejo del cuerpo que actualmente se manifiesta en la escuela es un vástago heredero de años de tradición y de eventos pasados.

[...] sobre el cuerpo, se encuentra el estigma de los sucesos pasados, de él nacen los deseos, los desfallecimientos y los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto. El cuerpo: superficie de inscripción de los sucesos (mientras que el lenguaje los marca y las ideas los disuelven), lugar de disociación del Yo (al cual intenta prestar la quimera de una unidad substancial), volumen en perpetuo derrumbamiento. [...] Debe mostrar al cuerpo impregnado de historia, y a la historia como destructor del cuerpo. (Foucault, 1979, p.14)



Desde sus inicios la institución educativa ha sido uno de los lugares que ha burocratizado el movimiento del cuerpo, diagramando mediante dispositivos un control sobre él para poder lograr el mejor rendimiento, y subordinación. Una máquina moldeadora de cuerpos. Al cuerpo se le adjudica un lugar, un espacio, que determinan los movimientos que se pueden realizar, esto es el resultado del

agenciamiento princeps de esta institución que es el que se establece, como se puede apreciar en la imagen, entre el cuerpo del niño y el pupitre.

El dispositivo escolar no ha tenido grandes variaciones hasta el momento, la regulación de los tiempos y de los espacios parece que ha quedado congelada en el tiempo. La educación no solo pasa por el dispositivo físico que se implementa, sino que también se pone en juego el conjunto de creencias, valores culturales y sociales propios de cada época, y la trasmisión de los mismos será el objetivo de la escuela. Es importante entonces poder recorrer la historia de la institución educativa para poder entender cómo ha devenido este cuerpo-pupitre, y qué de los dispositivos y de las lógicas pasadas han quedado aprehendidas al cuerpo.

Son las lógicas sociales, culturales y familiares, en el marco de singulares tramas institucionales, las que modelan el cuerpo, lo atraviesan y definen un repertorio particular de actividades perceptivas, expresiones de sentimientos y emociones, ritos de interacción corporal [...] intercambios de miradas, modos de configurar el rostro, relaciones con el placer, el deseo, el dolor, la enfermedad, el sufrimiento o la estima. (Scharagrodsky, s. f, p. 2).

La noción de cuerpo que se ve reflejada en la institución educativa es la que devino con la modernidad, como lo plantea Le Breton (2002), el *cuerpo moderno*. Ya hacia finales de la edad media comienza a desarrollarse el individualismo, esta postura moral, filosófica, social, política e ideológica lleva a la soledad del individuo, la valorización de la individualidad de cada cuerpo. Le Breton (2002) describe al cuerpo moderno de este modo “Es un cuerpo liso, moral, sin asperezas, limitado, reticente a toda transformación eventual. Un cuerpo aislado, separado de los demás, en posición de exterioridad respecto del mundo, encerrado en sí mismo” (Le Breton, 2002, p.32). El advenimiento de la modernidad trajo consigo cambios en las relaciones sociales del hombre como en la relación consigo mismo. Este ya no conforma más un universo cosmológico en donde él era una unidad con el mundo sino que aparece por el contrario el hombre separado del mundo. Esto llevó a que cambiara al mismo tiempo la relación con el cuerpo, el advenimiento de la modernidad trajo consigo el desarrollo de la anatomía y la realización de las disecciones de cadáveres. Esto marca un quiebre con la concepción anterior de cuerpo en donde era concebido como unidad sagrada producto de la creación de Dios. El saber anatómico consagra la autonomía del cuerpo, como también lo hace carecer de valor. El cuerpo comienza a quedar degradado, cual molestia para el hombre, pasa a ser considerado como un residuo, un resto; mientras que lo que se enaltece y se revaloriza es la razón y el alma. En este sentido el cuerpo moderno se sustenta desde la dicotomización cuerpo-razón, cuerpo-alma. El

cuerpo queda asociado de este modo al tener y no al ser, y por el contrario la capacidad de pensar y de razonar más al ser. En el siglo XVII se adviene la filosofía mecanicista con sus principales referentes: Descartes, Galileo y Huygens. (Le Breton, 2002). Para Descartes

El cuerpo es visto como un accesorio de la persona, se desliza hacia el registro de poseer, deja de ser indisoluble de la presencia humana. La unidad de la persona se rompe y esta fractura designa al cuerpo como a una realidad accidental, indigna del pensamiento. (Le Breton, 2002, p.69)

El cuerpo aparece como la parte menos humana del hombre, se lo profana y se lo fragmenta. Y es el mismo Descartes quien concibe al cuerpo como una máquina, y sus partes son sus engranajes. Él en la sexta meditación lo metaforiza como un reloj y su funcionamiento. Así mismo el cuerpo queda rezagado a un comportamiento maquínico, autómatas, cuya alma que contiene es la que lo hace madurar. En este sentido es que se va construyendo este *cuerpo moderno* siendo las disciplinas que se advienen en el siglo XVII y XVIII las encargadas de diagramar espacios y controlar los tiempos con el fin de poder obtener de los cuerpos la mayor fuerza productiva posible. Se agrega así la noción del cuerpo dócil, capaz de ser maleable. (Le Breton, 2002).

El desarrollo de la ciencia, tecnología y medicina, fue acompañado por el crecimiento demográfico y territorial de las ciudades, implicando una reorganización de la sociedad, y nuevos espacios especializados para disciplinar, contener y moldear estos cuerpos y nuevos sujetos que cada vez crecían en población, es entonces que comienzan a aparecer lugares de encierro, como ser las cárceles, los hospitales, y las escuelas.

Con respecto a las escuelas, es en el siglo XVIII que surge el concepto de la escuela pública a cargo del Estado, hasta entonces en los siglos anteriores se encontraba a cargo de órdenes religiosas, principalmente a cargo de la Iglesia. En este siglo se desarrolla el movimiento filosófico e ideológico que se le denominó la "ilustración", siguen por el camino que plantearon sus antecesores como Descartes, Locke, Leibniz marcando una supremacía de la razón. Aunque aparecen mezcladas ideas del sensualismo, del racionalismo, del idealismo y del empirismo de los siglos pasados. Surgen también las mayores figuras de la pedagogía y la educación que son Rousseau y Pestalozzi (Luzuriaga, 1950). Esta época es la del absolutismo, concretamente del "despotismo ilustrado", en donde se "desea el bien del pueblo, sin el pueblo" (Luzuriaga, 1950, p.152). Estos monarcas toman las ideas de educación que se venían gestando, cómo ser una educación universal, gratuita y obligatoria, incluyéndose posteriormente la idea del laicismo. Es de este modo y bajo estas

influencias que comienza a desarrollarse la Educación Estatal, en tanto el estado comienza a intervenir sobre los sistemas educativos y tomando parte sobre ellos, por ejemplo Federico II de Prusia (1740-1786), que no solo crea un proyecto para reformar la escuela pública sino que también publica un reglamento general nacional escolar, en donde queda constatado la obligatoriedad de la asistencia, y la obligatoriedad de la titulación de los maestros, entre otros términos que dan formato a la escuela. Pero no es hasta la Revolución Francesa que se crea una educación pública nacional. En tanto se producen unos cambios significativos en el enfoque de la educación, en tanto se deja de educar súbditos para pasar a educar ciudadanos, se deja atrás educar para la obediencia, para pasar a educar para la libertad, el carácter intelectual e instrumental que había tomado en la educación se transforma en un carácter cívico y patriótico. Al mismo tiempo que ya no es tomado más como un deber impuesto sino que es entendida como un derecho (Luzuriaga, 1950). Estos ejes que comienzan a marcar un perfil bien característico en la educación en Francia, posteriormente se va a esparcir por el resto de Europa hasta llegar Latinoamérica, y en Uruguay específicamente va a ser tomado por José Pedro Varela, quien es el que va a plantear una reforma a nivel nacional en la educación, siguiendo con los pilares de una educación laica, gratuita y obligatoria.

Es de este modo que la educación como institución se consolida, adquiriendo materialidad en las escuelas que van a ser diagramadas desde las ideas de supremacía de la razón y desvalorización del cuerpo. Las escuelas van a ser un lugar con mucha población por lo cual se va a servir del diseño y la idea de producción en masa para crear un dispositivo donde educar de un modo totalizante a gran numerosidad de niños, en un tiempo limitado y un espacio cerrado estrictamente delimitado. Tomando a Foucault (1992) la diagramación de la escuela se basa en *el arte de las distribuciones y el control de la actividad*,

[...] a través de esta técnica de sujeción, se está conformando un nuevo objeto; lentamente, va ocupando el puesto del cuerpo mecánico, del cuerpo compuesto de sólidos y sometido a movimientos [...]. Este objeto nuevo es el cuerpo natural, portador de fuerzas y sede de una duración; es el cuerpo susceptible de operaciones especificadas, que tienen su orden, su tiempo, sus condiciones internas, sus elementos constitutivos. (Foucault, 1992, p.159).

Las distribuciones van a ser determinadas por cuatro características: la clausura, la división en zonas, los emplazamientos funcionales, y el rango. La división de zonas hace referencia a la división de los espacios acorde a las tareas y a la funcionalidad de los mismos, en donde a cada individuo le es asignado un lugar, y todo espacio es ocupado por

un individuo que cumple una función acorde al lugar asignado. En la repartición de lugares se evitan las aglomeraciones separando a todos los individuos con el fin de evitar conductas “peligrosas” y tener el máximo control y vigilancia.

Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar. (Foucault, 1992, p.147)

Esto está articulado con lo que Foucault (1992) llama *emplazamientos funcionales*, que refiere a crear espacios útiles, y funcionales, así sacar el máximo provecho de las fuerzas de los sujetos. Y por último y de gran importancia en las escuelas es el *rango*. El

rango refiere a la jerarquización que se establecen dentro de la institución no solo a nivel funcional sino que también en cada uno de los espacios (clases), al mismo tiempo que determina el orden y la ubicación de cada individuo. Las aulas comienzan a adoptar una estructura en serie, hileras de asientos con pasillos entre medio para permitir el paso a los docentes, el lugar de los alumnos acorde sus notas y su desempeño, los pupitres ubicado en una



Escuela en el año 1822.

misma dirección, dirigido hacia el pizarrón, inhabilitando la comunicación entre ellos. El movimiento se encuentra restringido y máximamente controlado. Este dispositivo permite el funcionamiento del espacio escolar como una máquina de aprender (Foucault, 1992), basado en la vigilancia, el castigo, la jerarquización y la recompensa. En él se busca transformar “las multiplicidades confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidades ordenadas” (Foucault, 1992, p.152).

Por otro lado nos encontramos con *el control de la actividad*, en donde Foucault (1992) plantea los diferentes mecanismos que estipulan y diagraman el movimiento, no existe movimiento natural o espontáneo, todo se encuentra minuciosamente controlado. La escuela se convierte en una serie de estrictos protocolos pautados por los tiempos. Tiempos que son administrativos, y que poco hacen caso a las etapas evolutivas de los niños. Como

plantea Scharagrodsky (s. f) estas prácticas aseguran el control corporal de un modo minúsculo, microfísico y celular dejándolo atrapado en una relación espacio-temporal. Con la rigurosidad del tiempo se busca establecer ritmos y repeticiones, de este modo el cuerpo funciona como un engranaje más de esta máquina de aprender, el cuerpo es mecánico y autómatas. Por ende como en todo engranaje existe un acople, una articulación entre el cuerpo y el objeto (pupitre). Dicha relación es determinada por los diferentes modos protocolares de realizar la tarea, y de comportarse dentro de este espacio. Los modos incorrectos de comportamiento, y de posturas son penados y castigados. A esto se le agrega la inserción del saber biomédico dentro de esta institución. Este saber penetró por diferentes vías, por un lado las visitas médicas a la escuela para definir las normalidades corporales, establecimiento de normas y conductas de higiene, como también la clasificación de las conductas en patológicas o normales. Según Scharagrodsky (s. f) no solo se garantizó la salud en dicha institución sino que se impuso un estilo de vida “saludable”.

Con el pasar del tiempo se fue incrementando de a poco la formación física, que en un primer momento se basó en la instrucción y el ejercicio, tomado desde un disciplinamiento riguroso, semejante al de un soldado, que luego se fue modificando en la implementación de diferentes actividades y la inclusión de los deportes y juegos. (Kirk, 2007). Ya en el siglo XX se comienzan a incluir las artes de manera precaria y limitada, como actividades accesorias a las formativas y obligatorias. Pero poco a poco se fue haciendo un lugar, pareciendo la educación artística y con ello los planes de estudio donde se las incluye.

Podemos entender entonces que nada ha de quedar al azar, sino que desde las presencias y las ausencias de movimientos están determinadas y estipuladas, y con ellos las conductas y los comportamientos. Hay un sometimiento y seguimiento del cuerpo, en donde se intenta extraer del máximo rendimiento, negando y reprimiendo los impulsos y los movimientos propios de las etapas infantiles. Las habilidades perceptivas quedan restringidas a los sentidos de la vista y el oído. El tacto, el gusto, olfato quedan de algún modo omitidos, esto en base al saber que ha primado hasta la actualidad, en donde el conocimiento, el saber y la inteligencia pasan por la razón, por lo cual se entiende que las dos vías para realizar la transmisión de conocimiento y, estimular y desarrollar la inteligencia es a través de la visión y la audición. Hoy por hoy podemos afirmar siguiendo a Gardner (2001), que hay otras inteligencias, esto implica que para estimularlas y desarrollarlas es necesario de una nueva forma de utilización del cuerpo, por ejemplo en el caso de la inteligencia corporal- cenestésica es necesario la comprensión total del cuerpo, esto

significa la utilización no solo de los sentidos sino del esquema corporal, para tener un conocimiento corporal integral. Por dicho motivo es que incluir el desarrollo de otras inteligencias, implica para la institución educativa incluir disciplinas que ayuden a pensar y a diagramar nuevas formas de enseñar, promoviendo el desarrollo integral del niño, permitiendo la diversidad y las diferencias en la forma de conocer y de aprender, dejando de lado la manera totalizante de la enseñanza que discrimina y aliena, a quienes por diferentes motivos no se adaptan a ese modelo y sistema educativo.

La inclusión de la educación artística es de entender que produjo de cierto modo un movimiento en los engranajes, en las estructuras que componen el sistema educativo, pero ¿acaso no sigue todo igual? ¿Acaso el arte no sigue quedando rezagado a unas pocas horas un día a la semana a modo de entretenimiento y corte con la rutina? ¿Acaso no sigue de este modo promoviendo la desvalorización del arte como saber? Para que se produzcan cambios en los modos de enseñanza y que de verdad se incluya el arte en el currículum de primaria, se tiene que producir entre la *educación formal* y la *educación artística*, una equidad que permita la igualdad de condiciones, y se produzca verdaderamente una educación integral.

**Con ardiente afán ¡ay! estudié a fondo la filosofía,
Jurisprudencia, medicina y también, por mi mal, la teología; y
heme aquí ahora, pobre loco, tan sabio como antes.**

Goethe 《El Fausto》

EL ARTE Y LA EDUCACIÓN

“El arte debe ser la base de la educación”

Platón

El arte en la educación primaria ha tenido diversas transformaciones y eso se ve reflejado en los programas de Primaria. La educación artística ha estado ubicada desde hace muchos años en espacios académicos no formales, dedicados exclusivamente al arte. Hasta hace unos años educar desde el arte no era una opción, lo que connota una desvalorización sobre la educación artística. Esta desvalorización del arte es posible ubicarla desde la dicotomización del sujeto, dado que se asocia la razón con la ciencia y los sentimientos y las expresiones con el arte, de este modo el arte queda restringido a funciones meramente particulares y específicas dentro del sistema escolar, mientras que la educación formal pasa a encargarse de materias que tienen relación a lo estrictamente “Académico” y racional. El arte deja de ser entendido en su función educativa e interrelacionada con otras disciplinas como lo fue por ejemplo en el Renacimiento.

En épocas pasadas, y por desgracia todavía en los tiempos actuales, se pensaba que la educación artística podía ser de interés solo para quienes veían en el arte un campo de desarrollo profesional, o era contemplada como una actividad marginal en las escuelas. Lo cierto es que el avance en la investigación de la psicología, la neurociencia, la educación y los valores ha subrayado la importancia de las artes como espacio que brindan la posibilidad de transformación de la dimensión humana [...] (OEI, 2011, p.7)

Desde hace ya dos décadas la educación artística ha estado en la agenda Nacional como Internacional. Las diferentes organizaciones internacionales como por ejemplo La Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se han visto en la necesidad de promover, promulgar e incentivar la educación artística en sus diversas formas, principalmente en los centros educativos. Esto viene de la mano, que actualmente se producen desigualdades, fragmentaciones, violencia por motivos sociales, culturales y/o económicos. Se ha encontrado en el arte un medio posible por el cual romper esas barreras que ocasionan la divergencia y el desencuentro entre los sujetos. Por este motivo es que “resurge con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de ciudadanía.” (OEI, 2011, p.7). Pero aún se sigue enfatizando que el arte sigue a los márgenes de los sistemas educativos. Esto convierte al arte en un eterno ausente de algo presente. Por lo general las escuelas han tomado al arte como un

espacio de dispersión, de relajación y de recreación, quedando relegado a unas pocas horas una vez a la semana. De este modo ha de ser cuestionado ¿cuál es la razón del arte en la educación? ¿Desde qué lugar se ha de educar el arte? ¿Cuáles son las barreras que están implicadas dentro de la falta de inclusión del arte en la escuela?

La relación entre el arte y la educación puede darse de dos maneras, por un lado nos encontramos con la *educación por el arte* y por el otro la *educación para el arte*. En la educación por el arte, el arte es entendido como una herramienta educativa desde sí misma, incentivando el desarrollo integral de las personas. Por otro lado la educación para el arte está orientada a la formación artística, al desarrollo de las capacidades técnicas de cada disciplina del arte (OEI, 2011). La relación entre danza y educación va a ser pensado desde la perspectiva de la educación por el arte, en consonancia con el planteo que trae Giraldéz (OEI, 2011) de Read que propone que el arte en la educación debería tener el mismo fin que la educación misma. En el Uruguay se ha acompañado esta movilización en pro del arte en la educación, creándose en el 2005 *la comisión asesora en Educación y Arte* dentro del Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2007). Ese mismo año en el *Primer Foro de Educación y Arte* se declara al país en “situación de emergencia sociocultural en Arte y Educación” (MEC, 2007, p. 13).

Hemos de pensar que la ausencia del arte en la educación parte de una falta de formación de los docentes, y anteriormente a ello una falta de espacios de formación brindados a los docentes. También es de cuestionar por qué no se incluye en la formación académica del maestro la formación en arte. Llega a ser contradictoria la existencia del arte en la escuela y no en la formación docente. Con la danza se ha hecho más evidente la falta que existe en la formación, hasta hace cuestión de un año, que se crea en el Instituto de Profesores “Artigas” (IPA) la carrera de docente de danza, esta no existía, como tampoco existe actualmente a nivel universitario, motivo por el cual luego de la movilización de personas comprometidas con la danza en el Uruguay hoy se está gestionando la carrera universitaria de danza.

Estas cuestiones institucionales dan cuenta del lugar del arte no solo en las instituciones educativas, sino en la sociedad en sí misma. En el caso de la danza se ve claramente la marginación que se produce en torno a ella, dando por supuesto que la danza se reduce al aprendizaje de secuencias coreográficas que luego se presentan en los actos y otras ceremonias propias de la escuela. Se produce de este modo una ignorancia en base a lo que se le ha denominado la expresión corporal y la danza educativa, que es lo que se propone en este trabajo, la danza como arte explorando las capacidades educativas que se

pueden desprender de ella. Pero para ello hay que romper no solo con esta relación entre danza y educación donde la danza pasa a ser diferente de la educación y donde educar es impartir un saber verbalizado y donde aprender es escuchar y absorber como esponja ese saber. Pensar una educación a partir de la danza es entender que el ser humano no tiene un pensamiento *arborescente*, sino que es un pensar *rizomático*, en donde las conexiones que se van estableciendo no se encuentran en la cabeza, sino que afecta a todas las conexiones sensoriales, que el ser humano tiene. Es entender que el registro corporal y la experiencia sensorial, perceptiva y motora puede ser un medio de conocimiento, y desarrollo de la inteligencia cenestésica-corporal, que habilita a que se promuevan nuevas formas de aprendizajes y conocimiento. Es integrar al cuerpo en estos procesos, habilitar el movimiento en las aulas y comprender que no por moverse y permitir explorar desde el cuerpo, implica menos recepción del conocimiento y saber, sino que es un modo diferente de recibirlo y apropiarlo.

Construir una educación integral donde se encuentre la educación por el arte inmersa en ella es pensar desde un nuevo paradigma educativo, que implica una movilización de la relación maestro-alumno dejando de lado el esquema autoritario y jerárquico, pasando a una relación donde el aprendizaje no solo pase por reproducir y absorber un conocimiento sino que sea también explorar ese saber, experimentar y ponerlo a jugar dentro del aula. De esta forma la relación con el saber también cambiaría, no sería algo dado sino que en la exploración, y en la interrelación con él se apropia y se construye.

EDUCANDO CON EL CUERPO – DANZA EDUCATIVA

"La danza no es solo un arte, es un modo de vivir, un modo de existir"

Patricia Stokoe

Entre entramados institucionales la danza va generando espacios de movimientos y de expresión, cada vez más amplios y significativos para afrontar las realidades que nos atraviesan. Son varias las características que han ido adoptando esos espacios. Entre la recreación y la expresión, entre lo estético y lo disciplinario, se han ido diagramando estos espacios en ámbitos que a primera vista uno no lo asocia con la danza, pero al mismo tiempo la relación entre el ámbito educativo y la danza es muy estrecha. La presencia de la danza en la escuela siempre ha estado asociada a los actos patrióticos o fiestas de fin de año, en donde se representan diferentes danzas folklóricas de nuestro país como ser el "Gato" y el "Pericón". Esta última danza se ha convertido en un ritual que manifiesta la finalización de un ciclo, que es el término de la educación primaria y el paso a la secundaria. Por esta razón es que el "Pericón" ha de ser realizado por los alumnos de sexto año quienes se encuentran en el egreso. Pero algo más grande se ha estado consolidando en los últimos años y es la inserción de la danza como un espacio establecido dentro del currículo escolar. Si uno se pone a ver los programas escolares anteriores al 2008, va a poder observar que es recién en el programa de 1986 donde se incluye lo que se denomina educación artística, y se coloca dentro de esa sección a la danza, en su asociación al ritmo y la expresión corporal tanto para las escuelas urbanas como para las rurales (Consejo de Educación Primaria, 1986), pero hasta ahora, el espacio de la danza como tal no existía, sino dentro de la materia de música y de educación física. Desde que la danza logró obtener un lugar en la institución educativa primaria y hasta el 2008, no hubo un programa que detallara contenidos ni metodología sino que se planteaban directrices para poder llevar a cabo ese espacio y los objetivos para realizarlos.

En el programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas (1986) se plantea en la parte de danza su inclusión como parte de una educación integral, en donde se intenta seguir estimulando el aprendizaje a partir del cuerpo, en donde se entiende que el niño incorpora el conocimiento desde su cuerpo, de este modo queda expresado:

La vivencia aplicada al cuerpo, al espacio y al tiempo, es un instrumento natural de aprendizaje que posee el niño para descubrir las leyes universales que explicadas por el

maestro se convierten en una mera información verbal pero nunca se llega a integrar bien. (Consejo de Educación Primaria, 1986, p.28).

De esta concepción se desprende los espacios de danza como espacios de conocimiento y de aprendizaje, que propician el desarrollo del niño tanto como el del grupo, estimulando el conocimiento corporal, el desarrollo motriz, el respeto, la cooperación, el cuidado del otro, el cuidado de sí mismo, el manejo del cuerpo, la percepción y la sensorialidad, la creatividad, la memoria y la inteligencia corporal, entre otros beneficios. Padilla & Hermoso (2002) destacan algunos valores de la danza en los cuales se encuentran el valor telúrico, y el valor social. Por otro lado en este mismo sentido y tomando dichos beneficios de la danza Nicolás et al (2010) describen determinadas funciones que tiene la danza en el ámbito educativo: La función de conocimiento, la función anatómico-funcional, la función lúdico- recreativa, la función afectiva, la función estética y expresiva, la función catártica y hedonista, y por último la función cultural. De esta forma “la danza trata de integrar el conocimiento intelectual con la habilidad creativa, un objetivo de suma importancia en cualquier forma de educación”. (Laban, 1975, p.23).



Niños en una clase de expresión corporal

Se puede entender la danza como un movimiento instituyente en tanto que sus funciones y objetivos inherentemente llevan a la diagramación de espacios a partir del movimiento de ciertas estructuras educativas, como ser las relaciones que se generan entre alumno-maestro, alumno- saber, maestro-saber, y el concepto de aprendizaje. Por ende el aprendizaje queda arraigado a la experiencia, incluyendo de este modo lo singular. Lo cual implica una relación con el

maestro que deja de ser autoritaria, y pasa a ser un orientador, un referente que acompaña el proceso en donde se pone a jugar el saber. De este modo a partir que se incluyen las diferentes singularidades dentro del aula, es importante basarse en el respeto, la tolerancia y el compañerismo para que se pueda seguir sosteniendo la multiplicidad de expresiones que puedan generarse. Por lo cual se produce en una fluidez de movimiento, conocimiento y vínculos que permite la flexibilidad y la singularidad en el ámbito educativo. Así mismo *la escuela estará tomando al cuerpo de la danza* comprendiendo la integralidad del ser, y fomentando nuevas formas de aprender y relacionarse con el saber, con los compañeros y con el maestro. Incorporando la corporalidad en la educación y en el aprendizaje. “La danza

tiene mucho más que decir y mucho que aportar en el ámbito educativo abriendo campo para el trabajo de la creatividad, la relación entre compañeros, el conocimiento de sí mismo, de otras culturas, etc..." (Padilla & Hermoso, 2002, p.12) La danza produce un movimiento transformador dentro de la educación.

Por lo general lo que sucede es lo inverso, *la escuela capta la danza y esta toma el cuerpo de la escuela* por ende la danza no queda incluida en el modo de educar, sino que queda como otro espacio de disciplinamiento, de recreación, de expresión o directamente de "descarga de energía", en el cual el docente espera que se produzca un agotamiento físico en los niños, dado que de esa forma es más amena la tarea de mantener el modo de enseñanza tradicional que opera a través de la "neutralización" del cuerpo, en donde lo esperable y lo óptimo es que cada niño se quede en su asiento durante el transcurso de dos horas, escuchando a la maestra, absteniéndose a preguntar lo mínimo y necesario, entre tanto observa y escribe lo que queda registrado en el pizarrón. Se produce una distancia entre el saber y el niño, tanto física como simbólica. Por estos motivos no se producen transformaciones en los vínculos dentro del aula, ni en el modo de educar, ni de aprender. Se sigue sosteniendo así el sobre disciplinamiento del cuerpo estático.

El desafío entonces está en poder incluir a la danza dentro de la escuela primaria sin que esta pierda su carácter instituyente por ende transformador al mismo tiempo que es instituida. Pero ¿Cómo pensar de este modo el espacio de danza? ¿Qué danza para la escuela? ¿Qué disciplina puede ayudarnos a elaborar un espacio de danza educativa?

Para comenzar a diagramar un espacio de danza educativa, ha de ser aclarado en primera instancia que la denominación *danza educativa* es pensada en este trabajo como la danza que se produce en el contexto escolar, en donde su fin es educar con y a través del cuerpo y el movimiento, propiciando un aprendizaje integral donde el cuerpo forme parte del mismo, estimulando la expresión, la creatividad, y el conocimiento a partir de la experimentación y la experiencia. Vale también aclarar que es una terminología particular y propia que es utilizada para expresar con claridad lo planteado en torno a la danza y a la educación, por ende no existen referencias que planteen la danza de este modo. En definitiva es un término que se desprende de este trabajo, expresando una visión propia sobre las características que debería adoptar la danza dentro de la escuela; poniendo el énfasis en su carácter educativo y proponiendo en cierta medida un modo innovador de pensar tanto la danza y el cuerpo en relación a la educación y a los modos de educar. Por ende planteando una nueva forma de producir subjetividad en base a la utilización del cuerpo y el movimiento.

Los cimientos de la danza educativa se encuentran en la expresión corporal, dado que es la disciplina de la danza que sienta las bases de la utilización del cuerpo de un modo desterritorializante, en donde los códigos de movimiento se van territorializando acorde a lo que va aconteciendo, pero que al mismo tiempo dejan de tener sentido y territorio fuera del momento y del espacio. Lo que se manejan son directrices, líneas que llevan al sujeto a investigar el movimiento, y el cuerpo, apuntando a la creatividad y a la originalidad del mismo. Cada sujeto se compone y se descompone acorde a su fluir de energía, a su intensidad o sus potencias. “Su finalidad es contribuir a la integración del ser, componiendo un todo armónico en el cual el cuerpo traduzca fielmente la faz anímica del individuo.” (Stokoe, 1967, p. 9). Por ello se hace hincapié en que cada alumno desarrolle sus propio movimiento y no quede atrapado al estilo del docente (Stokoe, 1967). A partir de la expresión corporal estaríamos brindando un espacio de conocimiento corporal y de expresión, pero la danza educativa que se plantea va un paso más allá, al incluir como objetivo el desarrollo cognitivo del cuerpo.

Por esta razón la danza educativa ha de entender al cuerpo como “un sistema de orientación inteligente [...] y, como tal generadora de sentidos” (Jardines, 2000, p.109). De este modo se diferencia del mero ejercicio físico o disciplinamiento físico en tanto en ellos es la mente la que suele dirigir el movimiento mientras que en la danza es el movimiento el que estimula la actividad de la mente

(Laban, 1975). La división cartesiana que establece la división mente- cuerpo será dejada a un lado, entendiendo que *lo mental* abarca todo el cuerpo como también la conciencia, dado que el cuerpo “es, desde el principio, una unidad referencia, un dispositivo mental (esto es, intencional y representativo) y, por consiguiente – para irnos haciendo a la nueva expresión- una *mentalidad corporal*.” (Jardines, 2000, p.114). Puede pensarse que una forma posible para desarrollar la mentalidad corporal, por ende el carácter cognitivo del cuerpo es introducirlo más activamente en las materias “académicas” ¿de qué modo? para contestar a esta pregunta se describirán a modo de ejemplo actividades que integran el cuerpo y el saber en el aula como opciones de lo que se puede hacer. El primer ejemplo se tomará el



Pintura Danza de los continentes 3 de Guillermo Maqueda.

sistema solar como tema, y a partir de ahí se va a diagramar un dispositivo en donde cada alumno se le adjudique un planeta. En base a ello, más lo dado y estudiado en la clase, cada cual deberá explorar e investigar el movimiento que represente al planeta que le tocó: en base a su ubicación, al movimiento de su órbita, a la composición, etc. Luego de realizada esa parte, entre todos se diagramará el sistema solar en movimiento, después se desarma y a cada uno le tocará justificar sus movimientos por el espacio. Todos podrán opinar en base a lo que los compañeros realizaron y así volver a construir entre todos el sistema solar.

Este es un ejemplo muy simple que da cuenta de la articulación de dos saberes (ciencia y danza), en donde el cuerpo deja de ser pasivo y pasa a ser activo a la hora de aprender. En esta dirección es pensada la danza educativa, en articulación con los demás saberes, y construyendo saberes a partir del cuerpo. Por este camino muchas son las posibilidades y los dispositivos que pueden generarse en base a la articulación con otras disciplinas y saberes. Otro ejemplo puede ser a partir de lo dado en historia y/o geografía, así explorar las danzas que se han desarrollado en determinados períodos de tiempo, en determinados lugares, o explorar que danzas se han desarrollado en los países que están conociendo, o en el momento histórico que se está dando, investigar qué danzas son propias de ese período histórico, entre otras posibilidades, pero ello también lleva a que sea necesario además la articulación con la música. Podemos observar que el dispositivo que se plantea en base a la danza educativa inherentemente lleva a la integración y a la articulación de saberes que muchas veces no se articulan entre sí.

Estos ejemplos reflejan algunas de las formas que pueden generarse para desarrollar una mentalidad corporal, pero aún queda seguir pensando y desarrollando nuevas formas, abriendo nuevos caminos para la inclusión del movimiento dentro del aula. Lo ideal es que la danza educativa pueda abarcar y desarrollar las funciones anteriormente mencionadas: de conocimiento, la función anatómico- funcional, la función lúdico-recreativa, la función afectiva, la función estética y expresiva, la función catártica y hedonista, y la función cultural (Nicolás et al, 2010). No restringiéndose solo a la función del conocimiento o dicho de otro modo a la del desarrollo de la mentalidad corporal, por ello es que su base se encuentra en la expresión corporal.

Además a la hora de pensar el espacio de la danza educativa se deben de tener en cuenta las cualidades propias de la danza para poder trabajar con y desde ellas: la cualidad motora, polimórfica, polivalente y compleja, que según Nicolás et al (2010) basándose en García Ruso, refieren a lo motor en tanto la utilización del cuerpo como herramienta, y

medio de expresión, lo polimórfico por las diferentes formas que la danza ha adoptado y puede adoptar; el carácter polivalente son las dimensiones que de ella se desprenden: artística, educativa, terapéutica, ocio, recreativa, etc. ; y por último la complejidad que refiere a los múltiples factores que se ponen en juego: biológico, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, y demás.

A partir de lo planteado, se entiende que la danza en el sistema educativo provocaría el despliegue de nuevas líneas de fuerza en la educación, que llevarán inherentemente a la transformación de la misma, o al menos a cambios estructurales que incluyan al cuerpo y al movimiento en los modos de educar y de aprender. Por lo tanto pensando en términos de agenciamiento (fig. 1) lo que se desprende de la relación cuerpo- institución educativa- danza educativa es un cuerpo integrado, una mentalidad corporal, en tanto que la escuela toma el cuerpo de la danza, y eso hace que se pueda romper con las dicotomías que en la educación se generan. Por otro lado si el resultante fuera la danza tomando el cuerpo de la escuela, estaríamos hablando de un agenciamiento donde la variable de danza adoptará las características de un espacio de disciplinamiento físico, manteniendo en tanto la separación y la dicotomización entre mente- cuerpo en la educación.

**“¿Qué pasaría si pusiésemos
el cuerpo en vez de lamentarnos?**

**¿Qué pasaría si rompemos
las fronteras y avanzamos
y avanzamos y avanzamos
y avanzamos?”**

Mario Benedetti⁴

⁴ Fragmento del poema ¿Qué pasaría...? De Mario Benedetti.

REFLEXIONES FINALES

“Cada cosa que hagamos que la vida vaya con ello.”

Javier Rey

A lo largo de este trabajo se han ido generando líneas conceptuales que han posibilitado desde lo teórico la aparición de un cuerpo en movimiento, un cuerpo presente que vive, aprende y conoce el mundo desde un lugar estético y educativo en simultaneidad. Para ello fue necesario poner “bajo la lupa” al cuerpo, en un intento por desnaturalizar y descomponer las prácticas corporales que se diagraman dentro de la institución educativa y así analizarlas desde una perspectiva que integra la psicología, la educación y la danza. Vale destacar que esta perspectiva es un agenciamiento en sí mismo, y este trabajo una expresión de ello. No hubiese sido posible componer este trabajo sin haber comenzado a poner en cuestión la relación o la no relación aparente entre psicología- educación - danza.

Este cuestionamiento nace desde lo más singular y propio: mi experiencia y mi formación. En mi primera práctica que realice como docente de danza en una escuela pública me topé con una maestra que me pidió que cansara a los niños. Claramente ese pedido no sólo me llamó la atención, sino que me llevo a cuestionarme ¿qué lleva a una maestra a hacer ese pedido? ¿Cuál es el lugar de la danza en la escuela? ¿Cuál es mi rol como docente de danza? ¿Desde dónde pensar la danza en la escuela?. Por otro lado, durante cuatro años estudie en simultaneo danza y psicología, esto implicó sentir y ser desde un cuerpo disociado, dado que mientras estudiaba danza el cuerpo en su integralidad estaba presente, pero cuando me tocaba estar el salón la Facultad, me tenía que adaptar a estar en un asiento con un restricción de movimiento considerable. Esta experiencia fue la que me llevó a cuestionarme sobre el uso del cuerpo en las instituciones educativas, y las formas de aprender que se despliegan en ella.

Esta dicotomía dada tan natural entre la mente y el cuerpo es la que este trabajo se cuestiona en un intento por correrse de ese lugar y pararse desde una mirada que integra al cuerpo en su totalidad, en partes y funciones. También se ha puesto en cuestión el lugar del movimiento dentro del aula. El movimiento no es pensado para que el niño aprenda, sino por el contrario el movimiento esta dado en función de la quietud, la quietud es la actitud que el niño debe adoptar para aprender, pero ¿es este el motivo por el cual se pierde tanto tiempo en aquietar lo que se mueve? ¿Por qué es tan importante para la educación un cuerpo quieto? ¿Qué pasa cuando el cuerpo se mueve?

La danza, en este trabajo no es pensada como disciplina para cansar a los niños, ni para brindar soluciones a la escuela, como tampoco es pensada como captura del saber psicológico en tanto relacionada a lo terapéutico...la danza es pensada desde su capacidad educativa, abriendo camino a generar un dispositivo en donde el cuerpo y el aprendizaje desde el movimiento se hacen presentes. De este modo lo que propone este trabajo al reflexionar sobre la danza en la educación es la posibilidad de pensar en nuevos dispositivos escolares en donde la educación pase por el cuerpo, esto es posible si desde el lugar docente se *educa con el cuerpo*, esto permitiría tanto a los alumnos como a docente mismos *pesar en movimiento*. Por este motivo este trabajo propone otro modo de habitar el mundo, implicando un posicionamiento político y estético en relación al cuerpo, la educación y a las formas de aprender.

Por otro lado a lo largo de todo el proceso surgió la necesidad - dada la naturaleza de este trabajo, y la importancia que el cuerpo adquiere en el mismo- de pasar al plano corporal los conceptos trabajados. Por este motivo es que se plantea para finalizar la propuesta conceptual de un taller. El fin y el objetivo de esta propuesta de taller es poder ver cómo se mueve el concepto en el cuerpo, y cómo es el movimiento que el concepto produce en el cuerpo, el movimiento en la apropiación del concepto.

Taller corporal: Indagando las posibilidades del cuerpo dentro del contexto educativo

Este taller tendrá como objetivo indagar y explorar las posibilidades del cuerpo: movimiento, percepciones y sensaciones, la expresión y el modo de conocer que se producen en tres registros corporales diferentes dentro del ámbito educativo.

- El primer registro es el cuerpo en su agenciamiento con el pupitre.
- El segundo el cuerpo en relación con una disciplina de danza específica, y
- El tercero es a partir de la expresión corporal.

Para ello se dividirá en tres etapas bien diferenciadas:

Calentamiento – Caldeamiento:

Entrar en ambiente y prepararse corporalmente para la/s actividad/es.

Desarrollo (la actividad en sí misma):

Consistirá en un dispositivo con tres partes diferentes, cada una adaptada a uno de los registros anteriormente nombrados. Para la primera se incita a utilizar directamente un pupitre, en su defecto una silla con una mesa, o una silla sola. La idea para este primer momento será generar un registro corporal que inherentemente se verá delimitado por las posibilidades físicas en la vinculación del cuerpo con el objeto. Luego se dejará de lado el pupitre y se pasará a un espacio cómodo donde poderse mover, en el cual será una disciplina de danza la que a través de los movimientos, las formas, la espacialidad y los tiempos propios de ella determine la disposición, las posibilidades o imposibilidades corporales. Por último en ese mismo espacio se darán consignas, no hay formas, ni tiempos, ni movimientos estipulados, sino que en esta parte se promueve la investigación individual del cuerpo.

Aclaraciones: Todas las partes tendrán por igual determinadas consignas de base, pero se adaptará a cada una de las etapas. Por ejemplo si la consigna base es realizar espirales con el cuerpo, en la primera parte (cuerpo-pupitre) puede que la consigna sea realizar espirales del cuerpo sin moverse del pupitre, o realizarla haciendo el menor despliegue corporal posible. En la segunda etapa será la disciplina de danza quien disponga el modo de formar espirales con el cuerpo, estableciendo su punto de origen y su punto de finalización, como también el modo de desarmar la espiral. En la etapa última, cada integrante podrá ser libre de explorar con su cuerpo las posibilidades de movimiento que tiene, descubrir las posibles espirales grandes o chiquitas que se pueden formar.

Cierre/Finalización

La finalización estará precedida por una actividad anterior. En donde se propondrá a cada uno de los integrantes del taller que representen del modo que quieran los tres registros por los que pasaron. Para ello se les dará un tiempo determinado, y luego lo presentarán de a uno, de a dos o de a tres (máximo) – acorde a la cantidad que sean y al tiempo que se disponga- que presenten su representación, o su propio registro corporal de lo vivido. Para luego sí pasar al cierre en donde se compartirá verbalmente lo que se quiera compartir de lo vivido en el taller.

Y para cerrar se puede plantear una actividad de relajación, para dejar descansar el cuerpo, estiramiento u otra actividad que se crea conveniente para dejar decantando lo que aconteció en el taller.

Puntualizaciones:

- El tiempo del taller entre 60 – 90 minutos
- Es necesario contar con un espacio amplio y la disponibilidad de pupitres acorde a la cantidad de participantes.
- Música a elección.
- Ropa cómoda

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública & Consejo de Educación Primaria. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo : CEP
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) & Consejo de Educación Primaria. (2007). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf
- Alcantara, C. (2011). *Corpoalíngua. Performance e esquizoanálise*. Curitiba, Brasil: CRV.
- Cabrera, A. (2015). *Danza, bienestar y emociones positivas. Una mirada desde la Psicología Positiva*. (Trabajo Final de Grado). Facultad de Psicología de la Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/6098>
- Castañer, M. (2000). *Expresión Corporal y Danza*. España: INDE Publicaciones
- Castoriadis, C. (2008). *Política, Poder, Autonomía*. En Castoriadis, C. (Ed). *El mundo fragmentado* (pp. 87-113). La Plata, Argentina: Caronte Filosofía.
- Consejo de Educación Primaria. (1986). *Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas*. Montevideo : CEP
- Consejo de Educación Primaria. (1987). *Programa de Educación Primaria para Escuelas Rurales*. Montevideo : CEP
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. (1957). *Programa para Escuelas Urbanas*. Montevideo : CEP
- Deleuze, G & Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Enriquez, E. (2009). *Educación, Formación y Terapia*. En Enriquez, E. (Ed.) *Educación y Formación* (pp.4-17). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires
- Ferrari, T. (2016). *La Danza como medio terapéutico para niños con Trastorno del Espectro Autista. Opiniones de los profesionales que trabajan en los centros asociados a la Federación de Autismo del Uruguay*. Facultad de Psicología de la Universidad de la República. <http://sifp1.psico.edu.uy/la-danza-como-medio-terap%C3%A9utico-para-ni%C3%B1os-con-trastorno-del-espectro-autista-opiniones-de-los>

- Ferres, T. (2015). *Efectos de la Danceability en los adolescentes con parálisis cerebral de la “Escuela Franklin Delano Roosevelt” consideradas a través de las narrativas discursivas sobre sí mismos*. (Trabajo Final de Grado) Facultad de Psicología de la Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/7993>
- Foucault, M (2005). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Foucault, M. (1979). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. En: Foucault, M. (1979), *Microfísica del Poder*. (pp. 7-30). Madrid: Las Ediciones de la Piqueta
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Letrae
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- González, W . (2016). *Bienestar y Felicidad a través de la Danza. Un movimiento interno/externo que aporta a la calidad de vida*. (Trabajo Final de Grado). Facultad de Psicología de la Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/7747>
- Gutiérrez, V., & Salgado, A. (2014). *Integración de la danza en la educación preescolar formal Chilena. Aportes de la disciplina para un escenario de problemáticas y oportunidades*. (Memoria de Grado). Facultad de Artes. Universidad de Chile. Santiago de Chile. <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/117142>
- Jardines, A. (2000). *El cuerpo y lo otro. Introducción a una teoría general de la cultura*. Bogotá: Editorial de Ciencias Sociales.
- Jorge Luz, R. (2015). *A linguagem da Dança no currículo de arte: Um estudo de caso em escolas estaduais de Sorocaba*. (Dissertação (Mestrado em Artes)) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Instituto de Artes, São Paulo. <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/03-09-2015/000847366.pdf>
- Kirk, D. (2007) *Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades Internacionales en la sociedad postdisciplinaria*. Agora para la educación física y el deporte, N° 4 -5, pp. 39-56. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524859>

- Laban, R (1984). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lesschaeve, J. (2009). *El Bailarín y la Danza. Conversaciones con Merce Cunningham con Jacqueline Lesschaeve*. Global Rhythm Press
- Ley General de Educación. Ley N° 18.437 (2008). Recuperado de: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Luzuriaga, L. (1950). *La educación en el siglo XVIII*. En: Luzuriaga, L. (1950), *Historia de la pedagogía y la educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Ministerio de Educación y Cultura (2007). *Comisión de Educación y Arte. Aportes al Debate Educativo 2005-2007*. Recuperado de: <http://educacion.mec.gub.uy/boletin7/educacionyarte.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura (s/f). *Proarte*. Recuperado de: <http://cultura.mec.gub.uy/innovaportal/v/15825/8/mecweb/proarte>
- Ministerio de Educación y Cultura y Consejo de Educación Inicial y Primaria (s. f). *Danza. Encastres: Propuestas para una escuela en juego*. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/encastres/danza_imprensa3.pdf
- Muñoz, A. (2010). *Cuerpos Amaestrados vs Cuerpo Inteligentes*. Buenos Aires: Balletin Dance.
- Nicolás, V., Ureña, N., Gómez, M., & Carrillo, J (2010). *La danza en el ámbito de educativo*. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 17, pp. 42-45. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732283009>
- Nietzsche, F. (s.f). *Así habló Zaratustra*. Recuperado de: http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/N/Nietzsche%20-%20Asi%20hablo%20Zaratustra.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.(s.f). *Programa de educación artística, cultura y ciudadanía*. Recuperado de: http://www.oei.es/artistica/info_general.htm

- Organización de los Estados Iberoamericanos. (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. España: Fundación Santillana. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/metas2021/EDART2.pdf>
- Padilla, C & Hermoso, Y. (2002). *Siglo XXI: Perspectivas de la Danza en la Escuela*. Távira: Revista de ciencias de la educación, ISSN 0214-137X, N°. 18, pp 9-20. Recuperado de: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7742/31480925.pdf?sequence=1>
- Proarte. (s.f). *Quiénes somos?..* Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/proarte/index.php/iques-es-proarte-12>
- Scharagrodsky, P. (s.f). *El cuerpo en la escuela*. En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (s.f). Explora las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de Capacitación Multimedial. Pedagogía. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002216.pdf>
- Simondon, G. (2015). *Introducción*. En: Simondon, G (Ed) *La individuación: a la luz de las nociones de forma y de información (pp 23- 44)*. Buenos Aires: Cactus.
- Stokoe, P & Harf, R. (1984). *La expresión corporal en el jardín de infantes: Cómo soy y cómo era*. España: Paidós.
- Stokoe, P. (1967). *La Expresión corporal y el Niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- UNESCO. (2006a). *Hoja de ruta para la educación artística*. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf
- UNESCO. (2006b). *Improving the Quality of Education: The Role of Arts Education*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=30075&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2010). *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/culture/es/files/41117/12861962605La_Agenda_de_Se%FAI_Objetivos_para_el_desarrollo_de_la_educaci%F3n_art%EDstica.pdf/La%2BAgenda%2Bde%2BSe%FAI_Objetivos%2Bpara%2Bel%2Bdesarrollo%2Bde%2Bla%2Beducaci%F3n%2Bart%EDstica.pdf

